

ESSAI PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ERGOTHÉRAPIE (M.Sc.)

PAR  
JESSICA GIRARD

EXPLORATION DES ATTITUDES DES ÉLÈVES DE 5<sup>E</sup> ET 6<sup>E</sup> ANNÉES DE CLASSES  
RÉGULIÈRES DU PRIMAIRE QUANT À L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ENFANTS  
PRÉSENTANT UN HANDICAP, UNE DÉFICIENCE OU UNE INCAPACITÉ

DÉCEMBRE 2015

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

## **REMERCIEMENTS**

La remise du présent essai n'aurait pas été possible sans l'aide précieuse offerte par quelques personnes. En premier lieu, je tiens tout particulièrement à remercier ma directrice de recherche, Marie-Josée Drolet, ergothérapeute, pour sa grande disponibilité, sa remarquable écoute et ses rétroactions des plus pertinentes. Je désire aussi offrir mes remerciements à Noémi Cantin pour ses pistes de réflexion justes et bien pensées qu'elle m'a généreusement partagées afin de bonifier ce travail. En troisième lieu, je souhaite exprimer ma gratitude à toutes mes collègues du séminaire, collègues en or qui m'ont soutenue dans ma rédaction, étape par étape, et qui m'ont permis d'enrichir mes réflexions quant à certains éléments contenus dans cet essai : Marie-Michèle Vachon, Ingrid Gagnon, Gabrielle Turbide, Esther Émond et Lauriane Fournier. Finalement, j'offre un immense merci à Kathleen Durand qui m'a permis de recruter des participants, partenaires essentiels à la réussite de ce projet et un merci des plus sincères aux directions, enseignants et enfants qui ont accepté de prendre part à ce projet de recherche.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	I
LISTE DES TABLEAUX.....	V
LISTE DES FIGURES .....	VI
RÉSUMÉ .....	IX
1. INTRODUCTION .....	1
2. PROBLÉMATIQUE.....	3
2.1 Contexte actuel de l'intégration scolaire au Québec.....	3
2.2 Volet social de l'intégration scolaire des EHDAA .....	5
2.3 Obstacles à l'intégration sociale des EHDAA .....	6
2.3.1 Attitudes des commissions scolaires .....	6
2.3.2 Attitudes des enseignants .....	7
2.3.3 Attitudes des parents des EHDAA .....	8
2.3.4 Attitudes des pairs .....	9
2.4 Pertinence de la recherche .....	13
2.4.1 Pertinence sociale.....	13
2.4.2 Pertinence professionnelle.....	13
2.4.3 Pertinence scientifique .....	14
3. CADRE CONCEPTUEL .....	15
3.1 Définition de l'intégration scolaire .....	15
3.1.1 Objectifs de l'intégration scolaire.....	18
3.2 Modèle du développement humain et du processus de production du handicap (MDH-PPH2) .....	18
3.3 Définition des notions de déficience et d'incapacité.....	20
3.4 Définition de la notion d'attitude .....	22
4. MÉTHODE .....	24
4.1 Devis de recherche.....	24
4.2 Participants .....	24
4.2.1 Recrutement des participants .....	25
4.2.2 Sélection des participants .....	25
4.3 Collecte de données .....	26
4.4 Analyse des données.....	28
4.5 Considérations éthiques.....	28
5. RÉSULTATS .....	30
5.1 Description de l'échantillon .....	30
5.1.1. Description des écoles.....	30

5.1.2 Description des classes .....	31
5.2 Description des résultats .....	32
5.2.1 Description de la composante cognitive.....	32
5.2.1 Description de la composante affective .....	42
5.2.2 Description de la composante comportementale.....	43
6. DISCUSSION.....	45
6.1 Question et objectifs de recherche .....	45
6.2 Interprétation des résultats et comparaison avec les écrits .....	45
6.2.1 Mise en contexte de la composante cognitive des attitudes .....	46
6.2.2 Mise en contexte de la composante affective des attitudes .....	50
6.2.3 Mise en contexte de la composante comportementale des attitudes .....	51
6.2.4 Liens entre les trois composantes attitudinales .....	53
6.3 Forces et limites de cette étude.....	55
6.3.1 Forces de cette étude .....	55
6.3.2 Limites de cette étude.....	56
6.4 Implications futures et recommandations .....	58
6.4.1 Implications vis-à-vis la pratique clinique de l'ergothérapie.....	58
6.4.2 Implications vis-à-vis l'enseignement en éducation et en santé .....	58
6.4.3 Implications vis-à-vis la gouvernance scolaire au primaire .....	59
6.4.4 Implications vis-à-vis la recherche.....	60
7. CONCLUSION.....	61
RÉFÉRENCES .....	63

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1.	Définitions des domaines et dimensions du MDH-PPH2.....	20
Tableau 2.	Principales caractéristiques des écoles.....	30
Tableau 3.	Composition des classes.....	31
Tableau 4.	Liste exhaustive des éléments recueillis par l'activité brise-glace.....	87
Tableau 5.	Exemples d'incapacités nommés par les élèves.....	37

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Système en cascade (MEQ, 1976) .....	5
Figure 2.	Schématisation des concepts d'inclusion sociale, d'intégration sociale et de participation sociale (Kostner, Nakken, San Pijl et van Houten, 2009).....	17
Figure 3.	Modèle du développement humain et Processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2010).....	19
Figure 4.	Liens existants entre les composantes cognitive, affective et comportementale des attitudes (figure inédite).....	54

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

ASSS	Agence de la santé et des services sociaux
AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
CÉREH	Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
CIDIH	Classification internationale de la déficience, de l'incapacité et du handicap
COPEX	Comité provincial pour l'enfance inadaptée
DCP	<i>Disability Creation Process</i>
DILS	Déficience intellectuelle légère à sévère
DIMS	Déficience intellectuelle moyenne à sévère
DIP	Déficience intellectuelle profonde
EHDA	Enfants présentant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ICIDH	<i>International Classification of Impairment, Disability and Handicap</i>
IMSE	Indice de milieu socio-économique
ISFR	Indice du seuil de faible revenu
MDH-PPH2	Modèle du développement humain et du processus de production du handicap, 2 <sup>e</sup> version
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
MELS	Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport
OMS	Organisation mondiale de la santé



OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
RIPPH	Réseau international sur le Processus de production du handicap
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

## RÉSUMÉ

**Introduction :** Les enfants présentant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) placés en classe ou dans une école régulière rencontrent divers obstacles à leur intégration scolaire. Il s'agit particulièrement des attitudes négatives de leurs pairs à développement dit typique. Ces attitudes limitent l'intégration sociale de l'enfant ayant des besoins particuliers, prérequis à une intégration scolaire réussie. Sachant que le nombre d'EHDA tend à augmenter parallèlement à la diminution de l'effectif total d'élèves dans les dernières années et que l'ergothérapie en milieu scolaire est une pratique émergente qui gagne en importance, l'ergothérapeute est un partenaire de choix afin de favoriser la participation sociale de cette clientèle par sa contribution à la diminution, voire à l'élimination des obstacles attitudinaux relevant des pairs. **Objectifs :** La présente recherche visait à documenter la perception des élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années de classes régulières du primaire au sujet de l'intégration scolaire des EHDA et aux notions de handicap, de déficience et d'incapacité. **Méthodes :** Afin d'atteindre ces objectifs, une recherche descriptive interprétative a été réalisée. Cela a permis de décrire le phénomène de l'intégration scolaire des EHDA, tel que perçu par des élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années du primaire côtoyant des EHDA dans leur milieu scolaire et fréquentant une école québécoise privilégiant l'intégration scolaire de tels élèves. Deux écoles ont été approchées par convenance et choix raisonné, et ont participé à cette étude. Dans chacune des écoles, une classe du 3<sup>e</sup> cycle du primaire a participé à la recherche. À l'intérieur de chaque classe sélectionnée, un groupe de discussion a été réalisé. Ce faisant, les élèves ont partagé leurs perceptions des objets interrogés. **Résultats :** Les propos récoltés laissent croire que l'établissement de contacts ou d'interactions sociales positives entre les élèves à développement typique et les EHDA permet l'émergence de connaissances relatives aux EHDA. À leur tour, celles-ci semblent contribuer à la formation de sentiments favorables à leur égard. Ces sentiments semblent inciter les pairs à développement typique à établir des relations positives et significatives avec les EHDA. **Conclusion :** Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche contribuent aux premiers balbutiements dans l'avancement des connaissances relatives aux attitudes des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire au Québec quant à l'intégration scolaire des EHDA. Pour l'instant, il est suggéré que les milieux scolaires encouragent les interactions positives entre les élèves à développement dit typique et ceux ayant des besoins particuliers, et ce, dans un contexte encadré, respectueux et ludique.

Mots-clés : intégration scolaire, inclusion scolaire, besoins particuliers, attitudes des pairs, ergothérapie, MDH-PPH2

## ABSTRACT

**Introduction :** Students with disabilities and special educational needs (SEN) attending a regular classroom or a regular school are confronted to a variety of impediments during their school integration, namely the negative attitudes of their peers with typical development. These attitudes limit the social integration of the child with particular needs, which is required to successful school integration. For the past few years, the number of SEN tends to increase even if the total number of students is decreasing. Occupational therapy within the school environment is an emergent practice which is gaining grounds. Consequently, this professional is a partner of choice that could contribute to the social participation of this clientele to participate in attenuating these negative attitudes attributed to their peers with typical development. **Objectives :** This research aimed to document the perception of the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade students in regular primary classes regarding the school integration of the SEN, their handicap, their deficiency and their incapacity. **Methods:** In order to realize this study, an interpretative and descriptive research was completed. It has provided an enhance comprehension of SEN in their school integration, as lived through daily by the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> primary grade student in a provincial school that privilege such students. For the two selected schools, focus groups were created for each class. **Results:** The discussion leaves us to believe that creating contacts or positive social interactions allows students to be sensitive to the particularity of SEN which contributes to the emergence of favorable attitudes in their regards. These attitudes urge their peers to establish significant relations with students having a handicap, a deficiency or incapacity. **Conclusion:** The results obtain in this research contributes to the advancement of the knowledge relative to the attitudes of primary students in the province of Quebec in relation to SEN's school integration. It is suggested that school environment encourage interactions between students with typical development and those who require particular care, and this, in a positive, supervised and ludic context.

Keywords: *school integration, school inclusion, special educational needs, peer attitudes, occupational therapy, HDM-DCP2*

## 1. INTRODUCTION

Les individus présentant un handicap, une déficience ou une incapacité ont vu leur situation sociale évoluée au cours des dernières années, en réponse aux succès de revendications effectuées par différents groupes au sein de la société québécoise (OPHQ, 1984). Ces revendications ont notamment mené à une intégration des enfants présentant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) en milieu scolaire, c'est-à-dire à un placement en classe régulière ou en classe spéciale, selon leurs besoins ou capacités (MEQ, 1976).

Dans le cas où ces enfants sont placés parmi leurs pairs à développement typique et donc en classe ou dans une école régulière, ils rencontrent divers obstacles, particulièrement d'ordre institutionnel et social (Law et al., 1999). Plus précisément, les obstacles sociaux font référence aux attitudes négatives des différents acteurs du milieu scolaire, surtout de la part de leurs pairs ayant un développement dit typique (Law et al., 1999; Morrison et Burgman, 2009). Ces attitudes limitent l'intégration sociale de l'enfant ayant des besoins particuliers, prérequis à une intégration scolaire réussie. En effet, il ne s'agit pas uniquement d'intégrer physiquement l'enfant ayant un handicap, une déficience ou une incapacité dans la classe (intégration physique), il s'agit aussi et surtout d'offrir une pédagogie pouvant répondre à ses besoins et être adaptée à ses capacités (intégration pédagogique), en plus de faire en sorte qu'il ait des interactions sociales positives avec les autres enfants (intégration sociale) (Wolfensberger et Thomas, 1988).

Considérant que les EHDA connaissent des obstacles à leur intégration dans leur milieu scolaire et qu'il est désormais acquis que ceux-ci doivent être intégrés, les membres de l'équipe-école doivent travailler en collaboration afin de restreindre ces limitations. Sachant que le nombre d'EHDA tend à augmenter parallèlement à la diminution de l'effectif total d'élèves dans les dernières années et que l'ergothérapie en milieu scolaire est une pratique nouvelle, ce professionnel est un partenaire de choix afin de favoriser la participation sociale de cette clientèle par sa contribution à la diminution, voire à l'élimination des obstacles attitudinaux relevant des pairs. En effet, l'ergothérapeute possède l'expertise requise pour favoriser l'autonomie de ces élèves en limitant les obstacles attitudinaux relevant des pairs, et ce, en raison notamment de sa

vision holistique de la personne et de ses connaissances des différentes pathologies et des problèmes développementaux de l'enfant.

Le présent essai comprend différentes sections. En premier lieu est exposée la problématique du sujet de l'étude qui est l'intégration scolaire des EHDA suivie du cadre conceptuel où les principaux concepts sont définis. La méthode de recherche est spécifiée ainsi que les résultats obtenus. L'essai se termine avec une discussion qui permet de rappeler la question et de préciser l'atteinte des objectifs poursuivis, de situer les résultats obtenus parmi ceux qui se présentent dans les écrits scientifiques existants, de souligner les forces et les limites de la présente étude et finalement d'émettre des recommandations pour la recherche future dans ce domaine.

## 2. PROBLÉMATIQUE

### 2.1 Contexte actuel de l'intégration scolaire au Québec

L'intégration scolaire des enfants présentant un handicap, une déficience ou une incapacité est la résultante de plusieurs revendications sociales, menées au Québec, voire au Canada, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale (OPHQ, 1984). Au début des années cinquante, les instances gouvernementales du Canada et du Québec ont mené une prise en charge de plus en plus importante de la gestion des services sociaux et de santé, ceux-ci étant auparavant entre les mains des communautés religieuses. À partir de ce moment, l'État canadien met en place diverses commissions afin d'assurer la santé et la satisfaction des besoins fondamentaux de leurs citoyens par le biais de différents programmes d'assistance sociale (Lebel, s.d.) C'est donc dans cette optique que la Commission Castonguay-Nepveu a lieu, en 1966, afin d'enquêter sur la santé et le bien-être de la population canadienne et d'émettre des recommandations afin d'améliorer les services socio-sanitaires (Lebel, s.d.; OPHQ, 1984). Suite à cette Commission, le gouvernement du Québec en vient au constat que les personnes handicapées sont exclues de la vie collective, que ce soit sur le plan scolaire, professionnel, voire social (OPHQ, 1984) et subissent des conditions de vie déplorables. Plus encore, la Commission rapporte que différents services devront être instaurés et disponibles pour contrer les phénomènes entraînant cette exclusion.

À la fin des années 1970, le Québec subit des changements importants sur le plan social. Diverses mesures législatives voient le jour afin de protéger les personnes handicapées. En effet, suite à l'entrée en vigueur de la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées, en 1978, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) est créé (Goupil, 2007). Ayant entre autres pour mandat de promouvoir les intérêts des personnes handicapées et de favoriser leur intégration scolaire, professionnelle et sociale, cet organisme effectue nombre d'efforts afin que les personnes handicapées soient reconnues comme des membres à part entière de la société et que leurs intérêts soient protégés (OPHQ, 1984). D'ailleurs, dans un document intitulé *À part... égale, L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous* (OPHQ, 1984) sont énoncées différentes pistes d'action à mettre en place par la communauté pour favoriser l'égalité citoyenne des personnes handicapées ainsi que leur intégration sociale, dont font partie l'intégration scolaire et professionnelle.

Parallèlement aux retombées de la Commission Castonguay-Nepveu, le Québec vit également les répercussions du rapport Parent de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Ce rapport, résultat de la Commission ayant eu lieu entre 1963 et 1966, revendique pour une réorganisation en profondeur du système d'éducation québécois (Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014). C'est ainsi que, progressivement, des services éducatifs et professionnels sont mis en place afin de répondre aux besoins des EHDAA, par l'entremise de la création du Ministère de l'éducation. Ainsi, les élèves ayant des besoins particuliers sont désormais desservis par des classes et des écoles spéciales offrant différents services éducatifs et professionnels (Gouvernement du Québec, 2010).

Dans ce contexte dichotomique qui opposent, d'une part, les services rendus aux élèves présentant un cheminement régulier et, d'autre part, d'autres services prodigués aux EHDAA, le Ministère de l'éducation émet le constat que cette dichotomie, voire cette ségrégation conduit à une marginalisation importante des élèves à besoins particuliers (Ducharme, 2007; MEQ, 1976). Les recherches en matière de pratiques éducatives ne sont d'ailleurs pas en mesure de démontrer l'efficacité supérieure de cette scolarisation au sein de classes ou d'écoles spéciales, autant sur le plan pédagogique que sur le plan de l'intégration sociale (Gouvernement du Québec, 2010; Bélanger et Rousseau, 2004). Ainsi, le gouvernement québécois émet un énoncé de politique reconnaissant que la scolarisation des EHDAA doit se faire dans le cadre "le plus normal" possible (Gouvernement du Québec, 2010 ; MEQ, 1976; Goupil, 2007; Ducharme, 2007). C'est ainsi qu'au Québec, les premières expériences d'intégration scolaire des EHDAA débutent à la fin des années 1970 (Paré et Trépanier, 2010).

Dans cette optique de réduction de la ségrégation entre les milieux scolaires dits réguliers et ceux dits spéciaux, le Comité provincial de l'enfance inadapté (COPEX) suggère un « système intégré de mesures éducatives » (MEQ, 1976). Ce système en cascade est illustré ici-bas dans la Figure 1. Selon le rapport du COPEX, l'enfant présentant des besoins particuliers doit apprendre dans un environnement le plus normal possible. Pour ce faire, il doit être maintenu dans son milieu naturel pour sa scolarisation (Goupil, 2007; Ducharme, 2007). Par contre, ce milieu naturel doit être en mesure de répondre à ses besoins et tenir compte de ses capacités. Ainsi, la

scolarisation en classe spéciale doit être envisagée uniquement lorsque l'intégration dans un cadre régulier apparaît impossible pour répondre aux besoins de l'élève et correspondre à ses capacités (Goupil, 2007).

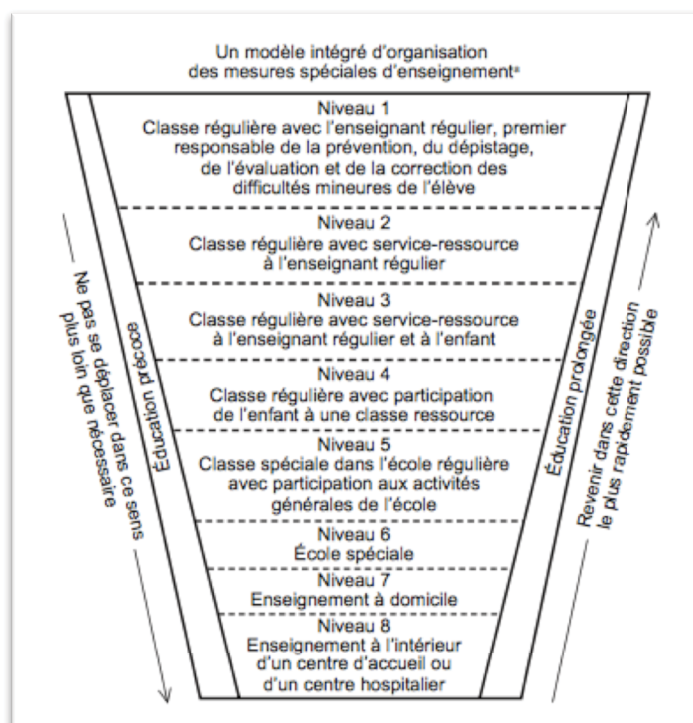


Figure 2. Système en cascade (MEQ, 1976) reproduite ici avec l'autorisation de Mona Côté obtenue en date du 8 décembre 2015 (voir l'Annexe A)

## 2.2 Volet social de l'intégration scolaire des EHDAA

Selon Wolfensberger et Thomas (1988), une intégration scolaire réussie de l'élève présentant des besoins particuliers signifie que l'enfant doit nécessairement être intégré physiquement dans un milieu scolaire où les enfants ayant un développement dit typique se trouvent, qu'il peut bénéficier d'une pédagogie pouvant répondre à ses besoins et correspondre à ses capacités, en plus de faire partie prenante des interactions sociales avec ses pairs. Sur ce dernier élément, en tant qu'établissement social, l'école a de fait une influence significative sur la qualité des expériences sociales des enfants (Baker et Donnelly, 2001). Elle leur permet différentes opportunités d'interagir avec leurs pairs, voire d'établir des relations d'amitié (Pelligrini et Blatchford, 2000). Notamment, les relations amicales que l'enfant acquiert



promeuvent son développement social, lui procurent une stabilité émotionnelle et augmentent sa résilience aux défis de la vie (Woodyatt et Rodger, 2006).

Dans les écrits scientifiques, les expressions intégration sociale, inclusion sociale et participation sociale sont utilisées de manière interchangeable et sont peu définies selon l'analyse des écrits menée par Koster, Nakken, Pijl et Van Houten, en 2009. D'après ces auteurs, l'intégration sociale des EHDAA est caractérisée par quatre éléments, soit les interactions ou les contacts sociaux, les perceptions des pairs à l'égard des EHDAA, l'acceptation des EHDAA par leurs pairs et les relations d'amitié. Tous contribuent à l'intégration sociale des enfants présentant un handicap, une déficience ou une incapacité et donc à leur intégration scolaire.

Les résultats des recherches relatives à l'intégration scolaire s'entendent sur le fait que les plus grands obstacles à la participation des enfants à besoins particuliers à leurs occupations quotidiennes, dont leur participation à l'école, sont d'ordre institutionnel (politiques publiques restrictives) et social (attitudes négatives des individus) (Law et al., 1999). Eu égard à ce dernier point, les éléments attitudinaux se reflètent en terme d'un manque de compréhension de la part de la société, voire des individus quant au handicap, à la déficience ou à l'incapacité, de gestes et de paroles inappropriés à leur égard (harcèlement, violence verbale), de même que de croyances préjudiciables ayant trait à leurs besoins, leurs droits, leur vulnérabilité et leurs compétences (Law et al., 1999; Morrison et Burgman, 2009).

## **2.3 Obstacles à l'intégration sociale des EHDAA**

Les écrits scientifiques abordent différents obstacles à l'intégration sociale des EHDAA en milieu scolaire. Parmi ces obstacles sont fréquemment discutées les attitudes négatives des commissions scolaires, des enseignants, des parents des EHDAA et des pairs (Bélanger et Rousseau, 2004).

### **2.3.1 Attitudes des commissions scolaires**

Bien que le système scolaire public du Québec doive s'appuyer sur le système en cascade du COPEX, les mesures éducatives proposées par ce comité sont appliquées de manière très variable dans les commissions scolaires de la province, engendrant ainsi une grande

hétérogénéité des conditions d'intégration scolaire des EHDAA d'une école à une autre (Gaudreau, 2010). Il s'agit en fait pour ces autorités de considérer en premier lieu l'enseignement en classe régulière et de n'envisager le placement en classe spéciale qu'en dernier recours.

D'ailleurs, Bergeron et St-Vincent (2011) soulignent que l'intégration scolaire n'est pas obligatoire au Québec, bien qu'elle soit éthiquement souhaitable. Dans les faits, les commissions scolaires ne sont pas légalement contraintes de développer une approche basée sur celle proposée par le COPEX, ce qui entraîne de grandes différences quant au taux d'intégration scolaire d'une commission scolaire à une autre (Ducharme, 2007). Ainsi, la façon dont ces institutions décident d'appliquer les principes d'intégration scolaire influencera les attitudes des enseignants, mais aussi celles de l'ensemble des élèves (Bélanger et Rousseau, 2004).

Afin de limiter les attitudes négatives des pairs à l'égard des élèves présentant des besoins particuliers, il est essentiel que les politiques de l'école reflètent des pratiques inclusives permettant aux EHDAA de développer un sentiment d'appartenance à leur milieu éducatif (Morrison et Burgman, 2009). De cette façon, l'ensemble des élèves est plus enclin à manifester une ouverture à la diversité ainsi qu'une acceptation des différences, de même qu'à réduire leurs comportements d'intimidation (Ducharme, 2008; Bennett, 2009).

### **2.3.2 Attitudes des enseignants**

Dans l'ensemble, les enseignants du Québec expriment des inquiétudes à intégrer dans leur classe régulière des enfants ayant des besoins spéciaux, particulièrement ceux ayant un ou des troubles de comportement ou d'apprentissage (Bélanger et Rousseau, 2004; Bergeron et St-Vincent, 2011). Ils hésitent à intégrer en classe régulière les enfants pouvant présenter un handicap, une déficience ou une incapacité puisqu'ils jugent nécessaire d'avoir plus de temps à leur disposition afin de planifier et d'adapter leurs enseignements en fonction des besoins et des capacités de chacun (Bélanger et Rousseau, 2004). Cette réticence serait entre autres expliquée par un manque de confiance en leurs compétences et par des connaissances insuffisantes sur les déficiences et les incapacités (Bergeron et St-Vincent, 2011). Par contre, les enseignants ayant davantage d'expérience dans la pratique de leur profession, d'autant plus si cette expérience est

en lien avec l'enseignement auprès d'EHDAA, présentent des attitudes plus positives quant à l'intégration de ces enfants en classe régulière (Gal, Schreur et Engel-Yeger, 2010).

D'après les enseignants, le fait d'intégrer des élèves ayant des besoins particuliers requiert également davantage de soutien en termes de ressources humaines et matérielles et de formations (Bélanger et Rousseau, 2004). Ces formations devraient, entre autres, permettre à ces professionnels d'acquérir plus de connaissances et d'habiletés pour être en mesure d'offrir un support hautement personnalisé aux besoins particuliers des EHDAA. La fourniture d'équipements et la mise en place d'activités adaptées pour différents types de handicap, de déficience et d'incapacité par la direction pourraient contribuer à ce soutien, toujours selon le personnel enseignant (Gal, Schreur et Engel-Yeger, 2010).

Finalement, les enseignants ont un rôle à jouer relativement à l'acceptation sociale des enfants en difficulté dans les classes, en préparant les pairs à l'accueil de ceux-ci, notamment en utilisant une pédagogie adaptée aux besoins et capacités de tout un chacun (Bélanger et Rousseau, 2004). De plus, la façon dont les professeurs perçoivent l'intégration des EHDAA dans les classes régulières influence les attitudes de l'ensemble des élèves puisque ces derniers considèrent leurs enseignants comme des modèles (Bélanger et Rousseau, 2004). Les attitudes et les actions de l'enseignant contribuent ainsi au développement du sentiment d'appartenance et à l'acceptation des EHDAA par leurs pairs (Morrison et Burgman, 2009).

### **2.3.3 Attitudes des parents des EHDAA**

L'opportunité de contacts et d'interactions avec des pairs « typiques » est l'une des principales motivations amenant les parents à inscrire leur enfant ayant des besoins spéciaux à une école dite régulière. Ils ont pour croyance que les contacts avec les pairs ayant un développement dit typique auront un effet positif sur leur enfant et engendreront un changement favorable d'attitude chez les pairs à l'endroit de leur enfant (Koster, Nakken, Pijl et Van Houten, 2009). Cela mènera, à long terme, selon eux, à un changement positif des attitudes de la société en général à l'égard des enfants ayant un développement atypique (Koster, Nakken, Pijl et Van Houten, 2009).

D'un autre côté, il est démontré que les attitudes des parents d'EHDAA à l'égard de l'intégration en milieu scolaire régulier ou en classe régulière de leur enfant dépend du type du handicap, de déficience ou encore d'incapacité ainsi que de l'âge de l'enfant (Wendelborg et Tossebro, 2008). La réticence des parents à intégrer leur enfant en milieu scolaire régulier est souvent justifiée par une crainte que les enseignants ne soient pas suffisamment formés pour répondre aux besoins de leur enfant et s'ajuster à ses capacités, et conséquemment que leur enfant ne puisse évoluer d'un point de vue académique (Wendelborg et Tossebro, 2008).

### **2.3.4 Attitudes des pairs**

Il est démontré dans les écrits scientifiques que les enfants ayant des besoins spéciaux se font agacer, sont abusés ou ignorés dans les milieux scolaires privilégiant l'intégration en classe régulière (Baker et Donnelly, 2010). En ce sens, ces attitudes négatives à l'égard des EHDAA sont associées à davantage d'absentéisme, de problèmes de santé reliés au stress, une mauvaise confiance en soi, de l'anxiété, de la dépression, des pensées suicidaires et peuvent même mener au suicide (Wiener, 2009; Baker et Donnelly, 2010). Ces attitudes négatives peuvent également faire en sorte que les EHDAA ont généralement moins ou sinon aucun ami sans handicap, déficience ou incapacité, socialisent peu avec ceux-ci et sont souvent moins populaires que ces derniers (Baker et Donnelly, 2001; Frostad et Jan Pijl, 2007; Bunch et Valeo, 2004).

Finalement, certains auteurs proposent que ces attitudes négatives expliquent en partie le fait que des enfants ayant un handicap, une déficience ou une incapacité soient isolés du reste de leur classe. Cet isolement limiterait leurs opportunités de mettre à profit leurs habiletés sociales. Ceci s'applique tout particulièrement aux enfants ayant des difficultés sur le plan de la communication, soit les enfants atteints d'autisme, ceux ayant des problèmes de comportement, une déficience langagière ou encore ceux ayant une déficience intellectuelle (Bossaert, De Boer, Frostad, Pijl et Petry, 2015). De fait, cet isolement, voire cette exclusion ne favorise pas l'acquisition des habiletés sociales attendues pour leur âge (Frostad et Pijl, 2007). D'ailleurs, il a été démontré par Frostad et Pijl (2007) que 20 à 25 % des EHDAA ne sont pas inclus socialement, en comparaison avec 8 % des enfants ayant un développement dit typique. En effet, les attitudes négatives des pairs exacerbent le sentiment de différence des EHDAA et affectent leurs expériences sociales négativement (Baker et Donnelly, 2001; Morrison et Burgman, 2009;

Laws et al., 1999). Ainsi, les attitudes négatives des pairs à l'égard des EHDAA constituent un obstacle important à la réussite de l'intégration scolaire de ces derniers.

#### *2.3.4.1 Facteurs pouvant influencer les attitudes des pairs*

Plusieurs chercheurs dans les dernières années se sont questionnés à savoir si le contexte d'intégration scolaire ou encore la nature du handicap, de la déficience ou de l'incapacité pouvait avoir une influence sur le développement d'attitudes favorables ou défavorables des pairs à l'égard des EHDAA. Les résultats obtenus sont plutôt diversifiés.

##### *Influence du contexte d'intégration scolaire*

Dans un premier temps, certains écrits scientifiques rapportent que la familiarité avec le handicap, la déficience ou l'incapacité a des répercussions sur les attitudes des pairs. En ce sens, un milieu scolaire privilégiant des contacts entre les élèves ayant des besoins spéciaux et ceux ayant un cheminement régulier engendre chez ces derniers une plus grande familiarité avec le handicap, la déficience ou l'incapacité de l'élève fréquenté. Les résultats portant sur l'effet de la familiarité avec le handicap, la déficience ou l'incapacité et donc sur l'effet de l'intégration scolaire ne sont pas unanimes. Notamment, certaines études relatent que les enfants ayant des contacts de manière régulière et continue avec des EHDAA développent des attitudes plus positives envers ces derniers (Maras et Brown, 2000; Siperstein et al. 2007), alors que d'autres ne font ressortir aucune différence significative quant à l'effet de ce facteur sur l'attitude des élèves (Godeau et al., 2010; Bossaert, de Boer, Frostad, Jan Pijl et Petry, 2015). Cependant, dans tous les cas, ces derniers se voient moins acceptés que les élèves ayant un développement typique.

##### *Influence de la nature du handicap, de la déficience ou de l'incapacité*

Premièrement, la sévérité du handicap, de la déficience ou de l'incapacité peut avoir un impact sur les attitudes des pairs (Wenderlborg et Tossebro, 2008). En effet, une étude démontre que les élèves possédant des caractéristiques individuelles pouvant compromettre l'approche pédagogique typique seront plus sujets à être ségrégués de l'ensemble des élèves ayant un cheminement régulier et à faire l'objet d'attitudes négatives à leur égard (Wenderlborg et Tossebro, 2008). En ce sens, de manière générale, les enfants ayant une déficience physique ont

plus tendance à être placés en classe ou en milieu régulier que les enfants ayant une déficience intellectuelle (Wenderborg et Tøssebro, 2008).

Deuxièmement, les élèves ont tendance à accepter davantage les enfants présentant une déficience physique, plutôt que ceux ayant une déficience intellectuelle (Magiati, Dockrell et Logotheti, 2002; Goffman, 1975; Roberts, Harna, Gombert et Roussey, 2014; Townsend, Wilton et Vakilirad, 1993). Certains chercheurs expliquent ce résultat par le fait qu'une déficience physique est plus visible par l'environnement social de l'enfant atteint qu'une déficience intellectuelle (Magiati, Dockrell et Logotheti, 2002). Cela engendre une meilleure compréhension, voire de plus grandes connaissances en ce qui a trait à la déficience physique par l'ensemble de la société. D'autres écrits scientifiques affirment que cette plus grande acceptabilité de la déficience physique serait due au fait que la personne qui en est atteinte possède de meilleures habiletés sociales que celle qui serait atteinte d'une déficience intellectuelle (Goffman, 1975; Roberts, Harna, Gombert et Roussey, 2014).

Troisièmement, Bogardus (1959, cité dans Roberts, Harna, Gombert et Roussey, 2014) souligne que plus un individu est familier avec le handicap, la déficience ou l'incapacité, plus il est sujet à maintenir une faible distance sociale avec l'EHDAA, c'est-à-dire un plus grand degré d'intimité avec ce dernier. L'ampleur de la distance sociale maintenue est le reflet des attitudes négatives des pairs à l'égard des individus ayant des besoins particuliers. Il est démontré qu'une personne maintiendra une plus faible distance sociale, si les EHDAA présentent une déficience physique plutôt qu'intellectuelle (Bogardus, 1959 cité dans Roberts, Harna, Gombert et Roussey, 2014). Par conséquent, les attitudes envers les enfants présentant une déficience physique sont généralement plus positives que celles envers les enfants ayant une déficience intellectuelle.

Bien entendu, une multitude de facteurs peut influencer l'émergence d'attitudes favorables ou défavorables à l'égard des EHDAA comme par exemple les politiques des directions d'école, les expériences passées des pairs quant à la fréquentation des individus présentant un handicap, une déficience ou une incapacité, la sensibilisation à la différence par les proches et l'âge des individus, pour ne nommer que ces éléments (Bélanger et Rousseau, 2004). Par souci de

concision, seules la sévérité et la nature du handicap, de la déficience ou de l'incapacité en plus de la familiarité avec le handicap, la déficience ou l'incapacité sont détaillées ici.

Malgré le fait que plusieurs recherches scientifiques documentant les attitudes des enfants d'âge scolaire quant aux EHDAA aient été conduites, il existe une grande hétérogénéité entre celles-ci, particulièrement sur le plan de l'âge des participants, de l'outil de collecte de données utilisé et des variables mesurées (ex. : comportement, sentiment, savoirs, etc.). Ainsi, il demeure difficile de qualifier les attitudes des pairs à l'égard des EHDAA comme l'indiquent Nowicki et Sandieson dans leur méta-analyse menée en 2002 qui regroupe près de vingt études. De plus, les publications scientifiques parues dans les divers journaux proviennent majoritairement de nos voisins américains ou de l'Europe dont les conditions d'intégration scolaire peuvent différer de celles du Québec.

Au Québec, les attitudes d'élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années de classes régulières de deux écoles quant à l'intégration scolaire ont été documentées en 2012 par le biais d'un projet de recherche d'une étudiante à la maîtrise en ergothérapie (Hamel-Richard, 2012). Ce projet a noté que la composante affective des attitudes des élèves alors consultés quant à l'intégration scolaire des EHDAA influence de manière considérable les perceptions des enfants à l'égard de ces élèves. Selon cette étude, les sentiments joueraient un rôle important et pourraient, lorsqu'ils sont positifs, favoriser l'émergence d'attitudes favorables à l'égard des personnes présentant une déficience ou une incapacité (Hamel-Richard, 2012). Notamment, chez les enfants consultés, leurs attitudes sont plus positives à l'égard des personnes connues présentant un handicap, une déficience ou une incapacité (Hamel-Richard, 2012). Par exemple, lorsque les enfants ont eu l'occasion de côtoyer dans leur famille ou leurs cercles d'amis une personne qu'ils aiment qui a un handicap, une déficience ou une incapacité, ils se montrent plus enclins à développer de l'empathie, voire de la sympathie pour les EHDAA en général (Hamel-Richard, 2012). Cela dit, la saturation des données n'a pas été obtenue dans le cadre de cette étude (Hamel-Richard, 2012).

Il a donc été jugé pertinent d'effectuer une autre recherche en ce sens, c'est-à-dire une étude visant à documenter davantage la composante affective des attitudes des pairs quant à l'intégration scolaire des EHDAA. C'est pourquoi dans le cadre du présent projet de recherche,

les perceptions d'élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années du primaire ont été recueillies à nouveau, en lien avec l'intégration scolaire des EHDAA et trois construits importants, soit le handicap, la déficience et l'incapacité, tel que cela avait été réalisé par Hamel-Richard en 2011-2012. Aussi, le fait d'utiliser des méthodes de recherche similaires facilitera la comparaison inter-études qui est parfois complexe tel que précisé antérieurement, notamment en raison des participants qui ne sont pas les mêmes et des méthodes de recherche utilisées qui sont distinctes. Dans la présente recherche, comme il est exposé plus loin, les participants sont du même groupe d'âge et les méthodes de recherche sont apparentées. Ainsi, la question à l'origine de la présente recherche est la suivante : Quelles sont les attitudes d'élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années de classes régulières du primaire quant à l'intégration scolaire des EHDAA ainsi qu'au handicap, à la déficience et à l'incapacité?

## **2.4 Pertinence de la recherche**

### **2.4.1 Pertinence sociale**

La présente recherche vise à documenter davantage les perceptions d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire quant à l'intégration scolaire et à trois construits importants reliés à ce phénomène. Il est ici souhaité qu'en documentant ces différentes composantes, il sera possible de cerner les obstacles attitudinaux à l'intégration scolaire des EHDAA et d'identifier des façons de limiter ceux-ci, voire de développer des outils favorisant les attitudes positives des pairs à l'égard de l'intégration scolaire des EHDAA. Plus encore, il est ici présupposé qu'en limitant les attitudes négatives des pairs, la participation sociale des EHDAA s'en trouvera améliorée et cela pourrait contribuer à long terme au développement d'une société plus inclusive.

### **2.4.2 Pertinence professionnelle**

En tant qu'expert en habilitation de l'occupation et en raison de ses connaissances sur les différentes pathologies et problèmes développementaux, l'ergothérapeute est un partenaire essentiel pour favoriser la réussite scolaire des EHDAA, et ce, peu importe leurs capacités et leurs besoins (Regroupement des ergothérapeutes du milieu scolaire, 2007). En faisant partie intégrante de l'équipe-école, l'ergothérapeute offre des solutions afin de soutenir l'autonomie de l'élève vivant des obstacles à sa participation sociale, que ce soit sur le plan des facteurs personnels ou environnementaux. Il en revient donc à ce professionnel, en collaboration avec les



enseignants et autres professionnels de l'école, de faciliter la participation sociale des EHDAA dans leurs activités scolaires, en veillant à créer un climat inclusif dans l'environnement éducatif (Morrison et Burgman, 2009).

De plus, étant donné l'augmentation du nombre d'EHDAA en milieu scolaire, parallèlement à la diminution de l'effectif total d'élèves (MELS, 2010), il est d'autant plus pertinent pour l'ergothérapeute de s'intéresser à approfondir les obstacles environnementaux rencontrés par ces élèves à besoins particuliers, notamment en ce qui concerne les attitudes de leurs pairs. En effet, une meilleure connaissance de ces contraintes permettra de mieux orienter les interventions ergothérapiques en milieu scolaire et ainsi de soutenir de manière optimale le cheminement scolaire des EHDAA.

Finalement, puisque la pratique de l'ergothérapie en milieu scolaire est émergente au Québec et de plus en plus présente, il importe d'outiller les ergothérapeutes eu égard à cette problématique sociétale grandissante laquelle risque de s'accroître dans le futur compte tenu de la présence croissante des EHDAA dans le réseau québécois de l'éducation (MELS, 2010).

### **2.4.3 Pertinence scientifique**

En documentant davantage les obstacles attitudinaux à l'intégration scolaire, il est supposé qu'une réflexion s'amorcera concernant les différentes pistes interventionnelles pouvant être mises en place afin de réduire ces obstacles. Par exemple, il est envisagé que des ateliers de sensibilisation à la différence ciblant les attitudes négatives ou positives des pairs soient développés. Il est aussi souhaité que la saturation des données du projet semblable réalisé antérieurement soit obtenue, de façon à ce que les résultats puissent être transférés à d'autres milieux scolaires.

### **3. CADRE CONCEPTUEL**

Cette section précise les principaux concepts de l'étude de manière à ce que le lecteur puisse s'approprier les termes utilisés. Dans un premier temps, les notions d'intégration scolaire, de handicap, de déficience et d'incapacité sont spécifiées, de même que celle d'attitude. Ensuite, les cadres théoriques ou modèles conceptuels sous-jacents à la compréhension de ces notions sont présentés, soient le cadre théorique de Kostner, Nakken, San Pijl et van Houten (2009) (pour la notion d'intégration scolaire), le modèle conceptuel de Fougéyrollas (2010) (pour les concepts de handicap, de déficience et d'incapacité) et le cadre théorique de Eagly et Chaiken (1993) (pour la notion d'attitude).

#### **3.1 Définition de l'intégration scolaire**

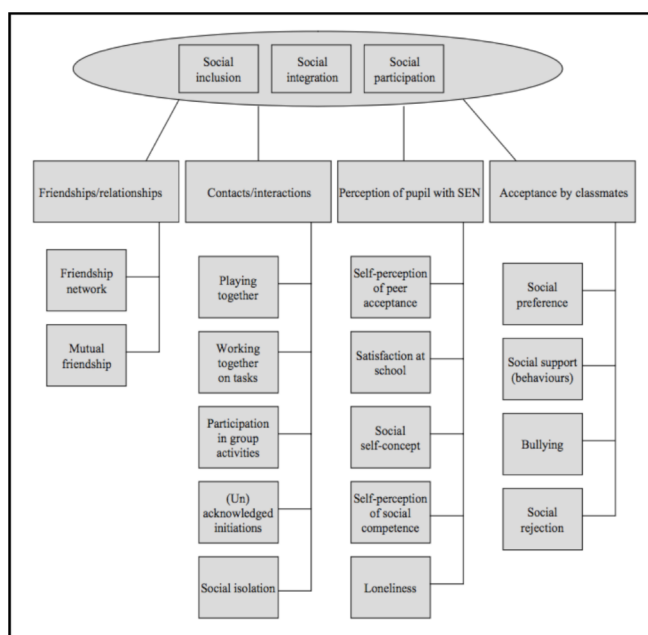
Le principe de l'intégration scolaire a émergé suite à la publication du rapport du COPEX (MEQ, 1976), lequel met de l'avant un système intégré de mesures éducatives « en cascade » dans le milieu scolaire québécois (MEQ, 1976). Depuis, les écrits scientifiques définissent en général le concept d'intégration scolaire différemment. En effet, selon les auteurs, la compréhension de cette notion est appelée à varier et elle est aussi fréquemment confondue avec un concept apparenté, soit celui d'inclusion scolaire. L'inclusion scolaire représente généralement l'intégration inconditionnelle et automatique de tous les EHDAA dans des classes régulières, indépendamment de leurs capacités fonctionnelles et intellectuelles (Vienneau, 2004). En fait, ces deux termes sont souvent utilisés de manière interchangeable, ce qui rend difficile la conceptualisation de l'intégration scolaire.

Cela dit, puisque les écoles participantes au présent projet de recherche suivent le principe de l'intégration scolaire, seul ce concept sera défini en profondeur. L'intégration scolaire est considérée, dans cet essai critique, comme l'ensemble des « services de scolarisation offerts à l'élève en difficulté dans [...] des conditions les plus proches possible de la norme » (Bélanger et Rousseau, 2004, p.26). Autrement dit, l'intégration scolaire prend en considération les capacités fonctionnelles et intellectuelles des EHDAA lors de leur scolarisation. Des services qui se veulent adaptés à leurs besoins leur sont offerts, tenant compte évidemment des ressources humaines, financières et matérielles disponibles selon les milieux. Ainsi, l'intégration scolaire repose sur la variabilité des besoins éducatifs des enfants en termes d'intensité et de durée,

engendrant la nécessité d'un accès à un continuum d'environnements éducatifs pouvant répondre aux besoins et capacités de chacun (MEQ, 1976). Suivant le principe de l'intégration scolaire, le retrait des élèves ayant des besoins particuliers dans une classe ou une école spéciale doit être envisagé, seulement si les besoins des EHDAA s'avèrent trop importants pour être comblés au sein d'une classe ou d'une école régulière (MEQ, 1976). Ainsi, Bélanger et Rousseau (2004) identifient quatre modalités possibles et progressives de l'intégration scolaire au Québec adaptées aux besoins éducatifs variés des élèves : 1) intégration en classe régulière sans modalité pédagogique particulière ; 2) intégration en classe régulière avec soutien pédagogique à l'extérieur de la classe ; 3) placement en classe spéciale dans une école régulière avec participation à des activités de la classe régulière ; et 4) placement en classe spéciale dans une école spéciale. Ainsi, lorsque l'on parle d'intégration scolaire en cascade, on réfère généralement à cette progression quadripartite de l'offre des services. Loin d'être un idéal sociétal déconnecté de la réalité, l'intégration scolaire vise l'exercice du droit à l'éducation pour tous, ce qui inclut les EHDAA, en proposant un arsenal de services éducatifs et professionnels pour soutenir ce droit fondamental. L'intégration scolaire est alors mieux adaptée à la réalité de chacun des EHDAA que ne peut l'être l'inclusion scolaire.

Selon Wolfensberger et Thomas (1988), l'intégration scolaire des EHDAA se décline en trois principales composantes, soit leur intégration pédagogique, physique et sociale. Premièrement, les EHDAA doivent pouvoir bénéficier d'un système pédagogique pouvant répondre à leurs besoins particuliers et être adapté à leurs capacités d'apprentissage individuelles afin d'assurer leur réussite éducative (intégration pédagogique) (Gouvernement du Québec, 1999; UNESCO, 1994). Pour ce faire, l'élève ayant des besoins particuliers doit pouvoir être intégré dans la classe régulière au moins à temps partiel (Vienneau, 2004). De plus, l'enfant est non seulement tenu d'être présent physiquement dans l'établissement scolaire où les enfants ayant un développement dit typique se trouvent (intégration physique), mais il doit également participer aux interactions sociales avec ceux-ci dans le cadre d'activités scolaires (intégration sociale) afin que l'intégration scolaire soit réussie. D'ailleurs, Koster, Nakken, Jan Pijl et van Houten (2009) ont mené une analyse des écrits scientifiques afin de clarifier les définitions des expressions intégration sociale, inclusion sociale et participation sociale. Ils ont soulevé les caractéristiques de chacune de ces expressions à partir des 62 articles qu'ils ont retenus. Les auteurs ont noté une

grande confusion dans ces écrits quant à l'utilisation de ces expressions par les chercheurs, notamment due au fait qu'elles sont employées de façon synonymique. Dans le cadre du présent essai critique, comme indiqué plus tôt, le principe d'intégration sociale est utilisé, au détriment de l'expression « inclusion sociale » qui correspond à une entité conceptuelle différente et qui désigne, par conséquent, une réalité phénoménale distincte. De plus, puisque l'expression « participation sociale » fait partie du modèle conceptuel de Fougeryrollas (2010), modèle qui guide la présente réflexion, et que celle-ci n'est pas définie par Koster et ses collaborateurs (2009) de la même façon que Fougeryrollas, celle-ci n'est pas ici retenue. En somme, seul le principe d'intégration scolaire est, dans cet essai critique, discuté de manière approfondie et, par extension, celui d'intégration sociale (et non pas participation sociale). Plus précisément, Kostner et ses collaborateurs (2009) indiquent que l'intégration sociale (ainsi que l'inclusion sociale et la participation sociale) est caractérisée par quatre termes-clés : l'amitié (ou les relations amicales), les contacts sociaux (ou les interactions sociales), l'acceptation par les pairs et la perception des pairs des EHDA. Chacun de ces termes est ensuite qualifié par un ensemble d'éléments, tel qu'illustré dans le schéma ci-dessous (voir la Figure 2).



*Figure 2.* Schématisation des concepts d'inclusion sociale, d'intégration sociale et de participation sociale (Kostner, Nakken, San Pijl et van Houten, 2009) reproduite ici avec l'autorisation de Taylor & Francis, éditeur, obtenue en date du 12 novembre 2015 (voir l'Annexe B).

### **3.1.1 Objectifs de l'intégration scolaire**

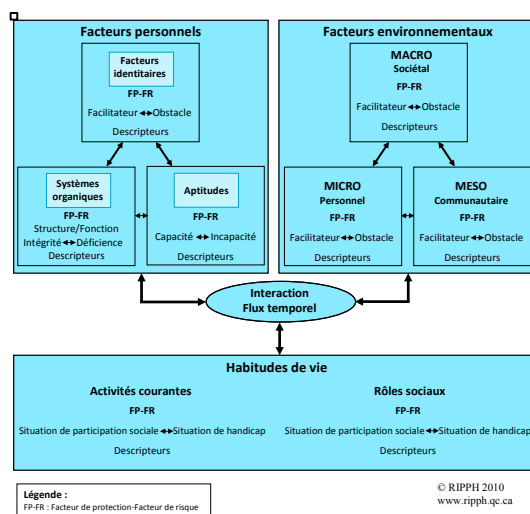
Selon Paré et Trépanier (2010), l'intégration scolaire vise à « permettre aux élèves en difficulté ou handicapés de participer aux activités de l'ensemble des élèves tout en tenant compte de leurs besoins » (Paré et Trépanier, 2010). L'intégration scolaire vise donc à faire vivre à l'enfant présentant des besoins particuliers une expérience de scolarisation la plus normale possible (Vienneau, 2004). Ultimement, cette intégration de l'enfant à besoins particuliers dans son environnement scolaire vise à ce qu'il soit un citoyen à part entière jouant un rôle actif et valorisant dans la société (Ducharme, 2007; Paré et Trépanier, 2010). En ce sens, l'école est l'un des premiers lieux importants de la vie en société et a pour objectifs d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire, le tout dans le respect du principe de l'égalité des chances (Gouvernement du Québec, 1999).

### **3.2 Modèle du développement humain et du processus de production du handicap (MDH-PPH2)**

Puisque le présent essai s'intéresse à l'intégration scolaire des EHDAA, il importe de circonscrire les facteurs engendrant ce handicap ou ces difficultés ainsi que les concepts liés à ceux-ci. Ainsi, le handicap, la déficience et l'incapacité sont ici définis par le biais du MDH-PPH2, comme l'illustre la Figure 3, et ce, afin de mieux comprendre les composantes de l'intégration scolaire.

La création d'un handicap est un phénomène complexe qui peut être illustré à l'aide du modèle de Fougeryollas (2010), le MDH-PPH2. Ce modèle permet de visualiser les caractéristiques du handicap et d'établir des liens entre ces trois grands domaines conceptuels. En effet, le MDH-PPH2 fait état des interactions dynamiques existantes entre les facteurs personnels (intrinsèques), les facteurs environnementaux (extrinsèques) et la réalisation des habitudes de vie des individus dans le temps, allant de leur naissance jusqu'à leur décès (Fougeryollas, 2010). Notamment, il est suggéré, dans ce modèle, que la réalisation des habitudes de vie d'un être humain, c'est-à-dire ce que fait une personne dans son quotidien, est influencée à la fois par des facteurs personnels et des facteurs environnementaux. Chacun des domaines est partagé en dimensions caractérisées par un continuum dont les deux pôles sont qualifiés par une perspective conceptuelle positive ou négative.

En premier lieu, les facteurs personnels se subdivisent en trois grandes composantes, soit les systèmes organiques (en allant de l'intégrité à la déficience), les aptitudes (allant de la capacité à l'incapacité) et les facteurs identitaires (comme l'âge et le genre par exemple). En deuxième lieu, la dimension conceptuelle des facteurs environnementaux (échelle de mesure allant du facilitateur optimal à l'obstacle complet) comporte trois dimensions, soit le micro-environnement personnel, le méso-environnement communautaire et le macro-environnement sociétal. Pour chacune de ces dimensions se trouvent une composante physique et une composante sociale. Par exemple, les attitudes des pairs (objet d'investigation de la présente étude) font partie de la composante sociale du méso-environnement communautaire des EHDA. Finalement, le domaine des habitudes de vie (situation de pleine participation sociale à celle de handicap total) comprend les rôles sociaux et les activités courantes. Le Tableau 1 définit chacun de ces domaines et dimensions.



*Figure 3. Modèle du développement humain et Processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2010), reproduit ici avec l'autorisation de Lucie Monfét en date du 29 juillet 2015 (voir l'Annexe C)*

Tableau 1  
*Définitions des domaines et dimensions du MDH-PPH2*

Domaines et dimensions	Définitions
<b>Facteurs personnels :</b> « caractéristiques intrinsèques appartenant à la personne » (Fougeyrollas, 2010, p.154).	<u>Systèmes organiques</u> : « ensemble de composantes corporelles concernant une fonction commune [...], composantes de tout corps humain » (Fougeyrollas, 2010, p.155).
	<u>Aptitudes</u> : « possibilité pour un individu d'accomplir une activité physique ou mentale » (Fougeyrollas, 2010, p.157).
	<u>Facteurs identitaires</u> : « l'âge, le sexe, le diagnostic, l'appartenance culturelle significative pour la personne (ethnique, confessionnelle), les objectifs de vie, l'histoire de vie, les valeurs, les croyances, les compétences, le degré de scolarité, le statut d'emploi, le statut socioéconomique, le statut familial, le revenu » (Fougeyrollas, 2010, p.177).
<b>Facteurs environnementaux :</b> « dimension sociale ou physique qui détermine l'organisation et le contexte d'une société » (RIPPH, 2015).	<u>Environnement personnel (MICRO)</u> : « Environnement proximal ou domestique » (Fougeyrollas, 2010, p.178). Par exemple, le domicile, les proches, l'école et les amis (Hamel-Richard, 2012).
	<u>Environnement communautaire (MÉSO)</u> : Par exemple, les attitudes et le degré d'information des individus avec qui la personne interagit pour réaliser ses rôles sociaux ainsi que la conception universelle des infrastructures (Hamel-Richard, 2012).
	<u>Environnement sociétal (MACRO)</u> : Par exemple, les lois, les politiques, l'organisation des services, les missions et les orientations des décideurs (Hamel-Richard, 2012).
<b>Habitudes de vie</b>	« activité courante ou rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques (âge, sexe, identité socioculturelle, etc.). [...] Elle assure survie et épanouissement d'une personne dans sa société tout au long de son existence » (Fougeyrollas, 2010, p.159).

### 3.3 Définition des notions de déficience et d'incapacité

Premièrement, une déficience correspond à une altération légère, modérée ou considérable d'un système organique (Fougeyrollas, 2010). Plus particulièrement, toute atteinte à un ensemble de composantes corporelles ayant une fonction commune (système organique) (RIPPH, 2015) est considérée comme une déficience. Celle-ci fait obstacle aux facteurs personnels et lorsque non compensée par des facteurs environnementaux, la déficience crée une situation de handicap. Il existe différentes catégories de système organique par exemple, le système nerveux, musculaire ou squelettique (RIPPH, 2015).

Deuxièmement, il est difficile de parler d'altération sans référer à la notion de normalité. La normalité peut se définir comme une notion subjective inspirée des valeurs et des normes sociales et culturelles d'une communauté donnée. Elle circonscrit en quelque sorte l'espace du désirable pour un groupe social donné, en caractérisant une norme à partir de laquelle chacun juge de ce qui est dit normal ou anormal (Hammel, 2006). Il s'ensuit que les individus venant à déroger de cette dite norme sont dévalués, voire méprisés (Lachapelle, 2012). De fait, les

personnes ne répondant pas aux normes sociales valorisées ont toujours fait l'objet de stigmatisation de la part de l'ensemble de la société (Hammell, 2006). Bien que le concept de « normalité » change selon les époques et les cultures, une déficience représente toujours une altération d'un système organique selon le MDH-PPH2. Cette altération correspondant à un écart par rapport à la norme biologique humaine, quelle qu'elle soit. Aussi, plus une société est tolérante face à la différence, plus la norme sera inclusive. A contrario, plus elle est intolérante, plus la norme sera restrictive.

Troisièmement, il existe plusieurs éléments pouvant caractériser la déficience. Elle peut être temporaire ou permanente. Par exemple, une amputation à un membre inférieur et donc une altération considérable des systèmes musculaire et squelettique est permanente, alors qu'une pneumonie et donc une altération légère à modérée du système respiratoire peut être temporaire. De plus, elle peut être innée ou encore acquise, intermittente ou continue. Une déficience peut aussi progresser, régresser ou encore rester stable (OMS, 2000). Finalement, la déficience est un état voire une condition et non une maladie (Altman et Barnartt, 2006). Ainsi, une personne ayant une déficience peut être considérée comme en santé, bien que son fonctionnement puisse être limité dans le cas où la déficience engendre une incapacité qui n'est pas palliée d'une façon ou d'une autre.

En ce qui a trait à l'incapacité, elle se définit comme toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'une personne à accomplir une activité physique ou mentale dans les limites considérées comme normales pour un être humain (Townsend et Polatajko, 2013; Fougeyrollas, 2010). Par conséquent, les EHDAA peuvent présenter une déficience physique ou intellectuelle les limitant dans l'exécution d'une occupation dans leur milieu éducatif, telle que l'écriture par exemple. L'enfant présentera une situation de handicap, seulement si les facteurs environnementaux ne peuvent éliminer cette difficulté à l'écriture. Si l'enfant demeure incapable d'écrire malgré la compensation par des facteurs dans son environnement, il présente une incapacité. Ainsi, le fait d'avoir une limitation dans sa participation sociale n'est pas nécessairement considéré comme une incapacité. De fait, une incapacité peut être palliée, compensée. Par exemple, une déficience du système visuel peut être palliée par le port d'un verre correcteur comme une lunette ou un verre de contact.



En lien avec ce qui est suggéré dans le MDH-PPH2, il appert, dans les écrits scientifiques, que la participation sociale des enfants ayant des besoins particuliers est limitée en raison d'une multitude de facteurs. Notamment, les attitudes négatives de leurs pairs à développement dit typique (facteur de l'environnement social communautaire) à leur endroit constitueraient un obstacle important. Cet obstacle environnemental fait en sorte que ces enfants connaissent une situation de handicap, selon les construits théoriques du MDH-PPH2.

### **3.4 Définition de la notion d'attitude**

Il importe de bien définir le terme attitude puisque ce projet vise précisément à documenter les attitudes des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire quant à l'intégration scolaire des EHDA et à ses composantes. Selon Eagly et Chaiken (1993), la notion d'attitude réfère à une tendance psychologique individuelle à réagir de façon favorable (attitude positive) ou défavorable (attitude négative) envers une entité attitudinale. De ce fait, l'entité attitudinale correspond ici à l'intégration scolaire des EHDA, au handicap, à la déficience et à l'incapacité.

Les attitudes peuvent être évaluées selon trois composantes distinctes et interreliées (Eagly et Chaiken, 1993). La composante cognitive correspond aux croyances et savoirs; la composante affective fait référence aux sentiments et émotions vécues en lien avec l'objet attitudinal; et la composante comportementale reflète la prédisposition à agir (Vignes et al., 2008).

La notion d'attitude étant plutôt abstraite, sa conceptualisation tripartite rend son évaluation réalisable. De ce fait, la formulation des objectifs principaux du projet a été effectuée selon cette conceptualisation proposée par Eagly et Chaiken (1993). Cela permet également de se coller aux objectifs de la recherche menée précédemment par Hamel-Richard (2012) afin d'obtenir des résultats pouvant être comparés à ceux obtenus par cette étudiante-chercheuse. Ainsi, sachant qu'une attitude peut être examinée selon trois composantes principales et interreliées (Eagly et Chaiken, 1993), soit les composantes cognitive, affective et comportementale, il s'ensuit que la question de recherche de la présente étude poursuit trois objectifs : 1. Explorer la conceptualisation du handicap, de la déficience, de l'incapacité et de l'intégration scolaire

d'élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années (composante cognitive des attitudes); 2. Explorer les sentiments de ces élèves quant à l'intégration scolaire d'enfants ayant un handicap, une déficience ou une incapacité (composante affective des attitudes); et 3. Explorer les prédispositions à agir de ces élèves lors de l'intégration scolaire d'enfants ayant un handicap, une déficience ou une incapacité (composante comportementale des attitudes).

## **4. MÉTHODE**

### **4.1 Devis de recherche**

Afin de mener à bien cette recherche, une étude descriptive simple a été effectuée. Celle-ci vise à obtenir une meilleure compréhension des attitudes des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire à l'égard de l'intégration scolaire des EHDAA et des différentes composantes associées à ce principe (handicap, déficience et incapacité) et donc à atteindre les objectifs de la recherche ici visés. Concrètement et comme mentionné plus tôt, dans les écrits scientifiques, les recherches ayant permis de documenter les attitudes des enfants quant à l'intégration scolaire des EHDAA ou en lien avec le handicap, la déficience et l'incapacité ne sont pas à l'heure actuelle suffisantes afin de représenter ce phénomène complètement. En effet, ces recherches collectent les données auprès des familles, se déroulent dans des milieux scolaires aux programmes d'intégration scolaire diversifiés ou concernent une déficience particulière telle que la paralysie cérébrale (Cambra et Silvestre, 2003; Baker et Donnelly, 2001). Cette hétérogénéité dans les objets et méthodes de recherche ne permet pas de construire une représentation universelle dudit phénomène que sont les attitudes des pairs à l'égard de l'intégration scolaire des EHDAA au Québec (Corbière et Larivière, 2014).

Une recherche descriptive interprétative (Gallagher, 2014) a donc été menée. Cela a permis de documenter les attitudes d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire ayant un développement dit typique et côtoyant des enfants présentant des besoins particuliers dans leur milieu éducatif. En documentant ces attitudes, il était attendu qu'une meilleure description et compréhension du phénomène de l'intégration scolaire des EHDAA, tel que vécu par les élèves ayant un développement typique pouvaient s'en suivre. L'intégration scolaire est en effet un phénomène vécu sous une base quotidienne par les différents acteurs des milieux éducatifs au Québec. Il appert donc essentiel de documenter celui-ci particulièrement en contexte québécois du point de vue des élèves de troisième cycle du primaire ayant un cheminement régulier.

### **4.2 Participants**

La population visée, dans le cadre de la présente recherche, consiste en des élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années du primaire côtoyant des EHDAA dans leur milieu scolaire et fréquentant une école québécoise privilégiant l'intégration scolaire de tels élèves. Il a été relevé dans la recherche de

Hamel-Richard (2012) que les enfants connaissant des personnes qu'ils aiment présentant un handicap, une déficience ou une incapacité sont plus sensibles à la situation vécue de cette dite personne et par extension à l'ensemble des individus ayant un handicap, une déficience ou une incapacité. En effet, la composante affective des attitudes semble être celle ayant le plus grand impact sur la manifestation de sentiments favorables ou défavorables à l'intention des EHDAA. De ce fait, la situation dans laquelle l'élève a un lien positif avec un ou des EHDAA permet d'aller outre le malaise ou encore le préjugé engendré par la différence pour ainsi développer des sentiments positifs à l'égard de cette où ces personnes différentes (Hamel-Richard, 2012). Par conséquent, il est pertinent ici que la population cible corresponde à des enfants ayant un développement dit typique et étant en contact avec des élèves ayant des besoins particuliers dans leur milieu scolaire afin d'explorer plus en profondeur leurs attitudes à l'égard de ces derniers. Afin d'atteindre les objectifs de la présente recherche, il est souhaité que deux classes appartenant à deux écoles différentes soient recrutées.

#### **4.2.1 Recrutement des participants**

Deux écoles ont été approchées par choix raisonné (école A) et par convenance (école B) (Fortin et Gagnon, 2010). Suite à l'accord de chacune des écoles, le recrutement des groupes-classes a été effectué par le biais des directions des écoles participantes qui ont sollicité les enseignants des classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années à participer au projet de recherche. Les classes de troisième cycle du primaire de chacune des écoles ont donc été sélectionnées selon la volonté des enseignants à participer à la recherche.

#### **4.2.2 Sélection des participants**

Tous les enfants des groupes-classes pouvaient participer à la recherche. L'inclusion définitive des enfants participant à la recherche a été possible avec l'obtention du consentement écrit de l'un de ses parents ou tuteurs ainsi que de l'assentiment oral de l'enfant à participer au projet au moment de la collecte des données. Une lettre d'information, présentant les détails du projet de recherche et un formulaire de consentement ont été transmis aux parents des enfants des groupes-classes concernés par le biais des enseignants (consulter les Annexes D à J pour obtenir le canevas de ces documents). Il a été demandé aux parents de veiller à ce que les formulaires de consentement signés ou non soient retournés à l'enseignant avant la tenue des

groupes de discussion réalisés dans les classes concernées. De plus, afin d'être inclus dans la recherche, les élèves devaient faire partie d'une classe de troisième cycle du primaire à même une école privilégiant l'intégration scolaire, comme spécifié plus tôt. Finalement, aucun critère d'exclusion n'a été formulé.

### 4.3 Collecte de données

À l'intérieur de chaque classe sélectionnée, un groupe de discussion, aussi appelé en langue anglaise *focus group*, a été réalisé. Les enfants du groupe ont été amenés à exposer leur compréhension du phénomène à l'étude, soit leurs perceptions attitudinales de l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers, de même que leur compréhension des notions de déficience, d'incapacité et du handicap, et ce, dans le cadre d'une discussion animée par l'étudiante-chercheuse. Ces groupes de discussion visaient à documenter les attitudes de ces élèves du troisième cycle du primaire quant à l'intégration scolaire des EHDAA, lesquelles peuvent être des obstacles ou des facilitateurs à l'intégration scolaire.

Les groupes de discussion ou discussions focalisées, en tant qu'outils pour collecter les données d'une recherche, comportent divers avantages comparativement à l'entrevue individuelle. Ils permettent notamment un effet de synergie émergeant des interactions et un « effet boule de neige », c'est-à-dire l'initiation d'une réaction en chaîne de la part de l'ensemble des membres, suite à l'émission d'une opinion de la part d'un individu (Debout, 2014). De plus, les groupes de discussion génèrent de l'enthousiasme de la part des participants à propos du sujet abordé, un sentiment de sécurité lorsqu'une atmosphère de respect est présente, de la spontanéité, de même que de l'authenticité dans les réponses des individus puisqu'ils ne sont pas dans l'obligation de répondre aux questions (Vaughn, Schumm et Sinagub, 1996). Aussi, selon Stewart et ses collaborateurs (2007), un groupe de discussion peut être envisagé pour recueillir des informations relatives à un thème d'intérêt jusqu'alors peu exploré, comme c'est le cas de l'intégration scolaire telle que perçue par les élèves de troisième cycle du primaire ayant un développement dit typique.

Bien qu'un groupe de discussion soit habituellement constitué de six à dix membres (Fortin et Gagnon, 2010), le nombre d'enfants inclus dans les groupes de la présente recherche

n'était pas prédéterminé compte tenu des aspects techniques relatifs au recrutement des participants. Il est toutefois espéré qu'environ quinze élèves par classe participent à ce projet pour un total de soixante enfants approximativement, considérant la recherche menée en 2012 (Hamel-Richard, 2012) qui incluait 27 élèves. Les élèves de chaque groupe de discussion provenaient de la même classe dans le but de favoriser les échanges entre ceux-ci puisqu'ils sont familiers les uns avec les autres. De plus, ils fréquentaient le même milieu scolaire, ce qui fait en sorte qu'ils partagent des expériences en lien avec l'intégration scolaire qui sont similaires. Effectivement, le fait que les enfants se connaissent permet d'enrichir les échanges d'idées et d'opinions sur le sujet à l'étude en s'influençant et s'inspirant mutuellement, en plus de maintenir une bonne dynamique et une bonne cohésion (Khadka, Woodhouse, Margrain, Ryan et Davies, 2008; Debout, 2014). L'homogénéité des groupes peut contribuer à faciliter l'expression des positions de chacun, bien que celles-ci puissent différer de la majorité (Debout, 2014).

Chacun des groupes s'est tenu une seule fois et a été d'une durée approximative de 60 minutes, la durée habituelle d'un groupe de discussion étant entre une et deux heures (Debout, 2014). Ils ont eu lieu dans la salle de classe habituelle des élèves afin de les rendre plus confortables à l'idée de partager leurs perceptions de l'objet investigué. Les participants étaient installés en cercle afin de favoriser les échanges et de permettre un contact visuel entre chacun d'eux (Debout, 2014). Le schéma du déroulement du groupe de discussion de Hamel-Richard (2012) a été repris de manière à obtenir des résultats pouvant être comparés à ceux de cette étude (voir l'Annexe J pour le schéma des discussions focalisées). Ce schéma contient des questions ouvertes et est sous forme semi-structurée afin de s'adapter aux discussions ayant lieu. Une activité brise-glace (voir l'Annexe K), durant laquelle les élèves avaient à écrire en cinq mots leur vision d'une personne présentant un handicap, a été effectuée. Cette activité est elle aussi reprise de Hamel-Richard (2012) par souci de cohérence et de continuité entre les deux recherches. Ici, l'emploi d'un enregistreur audionumérique et d'une caméra vidéo s'est avéré utile afin de préserver les observations des comportements non verbaux des participants et de faciliter la transcription des verbatim des entretiens aux fins de l'analyse des données. Ces équipements ont été opérés par la directrice de cette recherche. Par conséquent, elle a assisté aux groupes de discussion, ce qui lui a permis de contribuer indirectement à l'analyse des données, comme tel fut le cas pour Hamel-Richard (2012).

En bref, l'utilisation de ce type de méthode de collecte de renseignements a permis aux enfants d'échanger dans un milieu qui leur est familier, avec des compères qu'ils connaissent bien et qui vivent le même quotidien qu'eux en classe, sur l'intégration scolaire des EHDAA, le handicap, la déficience et l'incapacité. Ce faisant, il s'agissait de collecter des données permettant de décrire les attitudes d'élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années quant à l'intégration scolaire des EHDAA et aux trois construits principaux au cœur de cette recherche.

#### **4.4 Analyse des données**

Suivant le devis de recherche descriptif interprétatif, l'analyse des données est d'ordre qualitatif (Gallagher, 2014). Miles et Huberman (2003, cité dans Corbière et Larivière, 2014) et Miles et ses collaborateurs (2014, cité dans Corbière et Larivière, 2014) proposent en ce sens une méthode d'analyse des données en trois étapes. La première consiste à condenser les données. Il s'agit en fait d'effectuer plusieurs lectures de la transcription des données verbales obtenues afin de se construire une représentation globale du point de vue des participants. Une fois ces lectures effectuées, le chercheur se doit de regrouper les données recueillies en cours de groupes de discussion en thèmes. Des liens entre ces thèmes doivent par la suite être effectués. La deuxième étape implique la présentation des données de manière ordonnée afin de mettre en évidence les relations existantes entre les thèmes soulignés. Cette deuxième étape permet une compréhension plus approfondie et plus interprétative du phénomène à l'étude correspondant ici à l'intégration scolaire des EHDAA. Finalement, la troisième et dernière étape de l'analyse des données consiste à élaborer des conclusions et à les vérifier. Dans le cadre de la présente recherche, aucune vérification n'a été effectuée auprès des participants, notamment étant donné les délais impartis pour la réalisation de cette étude qui s'inscrit dans le cadre d'une maîtrise professionnelle en ergothérapie.

#### **4.5 Considérations éthiques**

Préalablement à la réalisation de cette recherche, une demande de certification éthique a été effectuée auprès du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CÉREH) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), établissement responsable de cette présente recherche. Ce certificat fait foi du respect des plus hautes exigences en matière d'éthique de la

chercheuse responsable et de l'étudiante-chercheuse menant ce projet de recherche. En deuxième lieu, les consentements de la direction des écoles, des enseignants et des parents impliqués, de même que l'assentiment verbal des élèves ont été dûment obtenus afin de s'assurer que la participation de chacune de ces personnes soit libre et éclairée. Effectivement, la volonté des élèves à participer au projet de recherche a été vérifiée lors de la tenue des groupes de discussion. D'ailleurs, ils ont été informés à cet instant de leur droit de se retirer du projet à tout moment, sans conséquence sur leur cheminement scolaire. Aussi, tout au long des groupes de discussion, les opinions des élèves ont été accueillies sans jugement négatif ou positif. Finalement, la confidentialité de l'ensemble des participants à cette recherche et celle de leur école respective a été préservée, de manière à ce qu'il soit impossible de les retracer de quelque façon que ce soit.



## 5. RÉSULTATS

### 5.1 Description de l'échantillon

#### 5.1.1. Description des écoles

Les attitudes des élèves quant à l'intégration scolaire des EHDAA et aux trois construits de l'étude (handicap, déficience et incapacité) ont été explorées dans deux écoles québécoises de deux régions différentes du Québec. L'école A comprend cinq classes adaptées. Parmi ces classes, deux regroupent des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) et trois comprennent des élèves ayant une déficience intellectuelle de légère à sévère (DILS). Plusieurs classes régulières du primaire sont également présentes (Direction A, communication personnelle, 28 juin 2015). L'école B, quant à elle, comprend trois classes spécialisées d'enfants présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (DIMS) et trois classes spécialisées d'élèves ayant une déficience intellectuelle profonde (DIP). En fait, les élèves présentant une DIMS sont répartis selon leurs capacités et leur niveau d'âge mental. En ce qui a trait aux élèves présentant une DIP, ils sont répartis équitablement dans les classes selon leurs capacités physiques et leurs besoins. L'école détient également plusieurs classes régulières du primaire (Direction B, communication personnelle, 29 juin 2015). Dans cette école, des activités de pairage, où les enfants à développement typique sont jumelés avec des enfants présentant une déficience ou une incapacité à raison d'une fois tous les dix jours, ont lieu. L'ensemble des caractéristiques énoncées ci-haut est résumé dans le Tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2  
*Principales caractéristiques des écoles*

Caractéristiques des écoles	École A	École B
Nombre total d'élèves	Environ 180	Plus de 500
Types de déficiences ou d'incapacités présentés par les élèves qui fréquentent l'école actuellement	- TED - DILS	- DIMS -DIP
Modalité intégratrice utilisée	- Intégration en classe adaptée au sein d'une école régulière	
Nombre de classes adaptées	- 2 classes d'enfants ayant un TED	- 3 classes d'enfants ayant une DIMS
	- 3 classes d'enfants ayant une DILS	- 3 classes d'enfants ayant une DILS

Le MELS fournit chaque année les indices de défavorisation des écoles primaire et secondaire de la province. Ces indices sont calculés en tenant compte de deux variables, soit l'indice du seuil de faible revenu (ISFR) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE) (Gouvernement du Québec, 2015). Ici, seul ce dernier indice sera considéré pour faciliter la compréhension du propos. L'IMSE est constitué de deux éléments, à savoir : la proportion des familles avec enfants dont la mère possède ni diplôme ou certificat et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas actifs sur le marché du travail lors du recensement (Gouvernement du Québec, 2015). Selon cet indice, il est possible de noter que les écoles participantes possèdent des IMSE différents. En effet, l'école A a un IMSE qui la situe au 10<sup>e</sup> rang décile, alors que l'école B se situe au 4<sup>e</sup> rang décile (MELS, 2015). Ceci étant dit, il appert selon le MELS, que tous les établissements scolaires ayant un rang décile de 8, 9 et 10 sont considérés comme défavorisés. C'est le cas de l'école A, pas de l'école B.

### 5.1.2 Description des classes

Le recrutement des écoles a mené à la participation d'une classe mixte de l'école A (classe A), c'est-à-dire d'une classe ayant des élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années, et d'une classe de 5<sup>e</sup> année de l'école B (classe B). La composition de ces classes est consignée dans le Tableau 3 ci-bas.

Tableau 3  
*Composition des classes*

Composition des classes	École A	École B
Niveau académique	5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	5 <sup>e</sup> année
Nombre d'élèves participants	7	23
Genre (sexe)	5 filles 2 garçons	11 filles 12 garçons

Tel qu'illustré dans le Tableau 3, la taille des classes est variable ( $n_A = 7$  et  $n_B = 23$ ) et le nombre total d'élèves ayant participé à l'étude est de 30 jeunes du 3<sup>e</sup> cycle du primaire ( $n = 30$ ). Considérant que les élèves font partie d'une classe de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année du primaire, ils ont en moyenne 11 ans. Plus de filles que de garçons faisaient partie de la classe A (71 % de filles), comparativement à la classe B (48 % de filles). En somme, 53 % de filles et 47 % de garçons ont participé à la recherche (16 filles versus 14 garçons). Telles sont les principales caractéristiques des écoles, des classes et des élèves ayant participé à l'étude.

En ce qui a trait au taux de participation, il fut de 50 % pour la classe A : sept élèves sur un total de quatorze jeunes ont participé au groupe de discussion. Six formulaires de consentement n'ont pas été retournés par les parents ou tuteurs. De plus, un des élèves n'a pas donné son assentiment verbal tout juste avant la tenue du groupe de discussion, en dépit du fait que son parent ait autorisé sa participation. Son souhait a évidemment été respecté. Relativement à la classe B, 23 élèves sur 26 ont pris part au groupe de discussion. Le taux de participation de cette classe fut donc de 88 %. Pour ce qui est des trois élèves manquants, les parents ont refusé que leur enfant participe au projet pour des raisons qui nous sont inconnues.

## **5.2 Description des résultats**

La tenue des groupes de discussion dans les deux classes décrites précédemment ont permis d'obtenir des données verbales relatives aux composantes cognitive, affective et comportementale des attitudes de ces élèves quant à l'intégration des EHDAA et à ses trois construits principaux que sont le handicap, la déficience et l'incapacité. Ces données qualitatives ont pu, par la suite, être organisées en thèmes, tels que suggérés dans la première étape de la méthode d'analyse des données de Miles et Huberman (2003, cité dans Corbière et Larivière, 2014) et Miles et ses collaborateurs (2014, cité dans Corbière et Larivière, 2014).

### **5.2.1 Description de la composante cognitive**

Les connaissances des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire quant à l'intégration scolaire et ses construits peuvent être ordonnées selon le construit étudié. Pour chacun de ces construits, différentes catégories ont été créées afin de cerner les propos des élèves participants.

#### **5.2.1.1 Conceptualisation du handicap<sup>1</sup>**

Suivant les étapes d'analyse de données d'un devis de recherche descriptif interprétatif, les informations obtenues lors de l'activité brise-glace ont été regroupées en six thèmes principaux que voici : les difficultés engendrées par le handicap, les caractéristiques propres au handicap,

---

<sup>1</sup> Dans le cas où le lecteur désire obtenir une liste exhaustive des éléments rapportés lors de l'activité brise-glace, il peut se référer à l'Annexe L.

différence et normalité, les moyens utilisés pour palier le handicap, les types de handicap et les causes du handicap. Ces thèmes sont développés dans la présente section.

### *Difficultés engendrées par le handicap*

Les élèves ayant participé au projet de recherche ont soulevé quelques difficultés rencontrées par les individus ayant un handicap. Effectivement, ces individus « *ont [généralement] plus de difficultés* » (Élève 4A), « *plus de problèmes* » (Élève 7A) et « *[n']agissent pas [de la même façon]* » (Élève 7A) que les élèves qui n'ont pas de handicap. Ils peuvent également « *[prendre] plus de temps* » (Élève 11B) que ces derniers pour réaliser leurs activités de la vie quotidienne et sont dans la majorité des cas « *[...] moins capables de [faire leurs tâches]* » (Élève 11B). De plus, certaines de ces personnes « *ne peuvent plus marcher, [...] écrire [ni] bouger* » (Élève 2B). Plus précisément, selon l'Élève 2B, elles ont souvent des « *problèmes de marche* » se manifestant par le fait qu'elles ne peuvent tout simplement « *pas marcher* » (Élève 7B) ou encore qu'elles ne « *marche[nt] pas pareil* » (Élève 7A), c'est-à-dire pas comme les élèves sans handicap. Les élèves soulignent également qu'il arrive que les personnes handicapées aient des « *problèmes de parole* » (Élèves 2B, 11B et 13B). Aussi, d'après les propos rapportés par certains élèves, le handicap peut engendrer des « *problèmes d'écoute [et] de langage* », de même que des « *[difficultés] à se concentrer en classe* », en plus de ne pas être « *capables de travailler* » (Élève 6A). Les individus présentant un handicap sont également perçus comme ayant « *une moins bonne conscience [...] [parce qu'elles] comprennent moins les choses* » (Élève 13B). Les propos recueillis révèlent que les « *difficultés d'apprentissage* » (Élève 2A) se manifestant par exemple par des difficultés à apprendre à « *lire [et] [...] écrire* » (Élève 2A) sont propres au handicap, de même que la « *difficulté à s'intégrer [...] parce que des personnes peuvent les regarder bizarrement* » (Élève 3A).

Il est intéressant de noter que les difficultés engendrées par le handicap, telles que perçues par les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années ayant un développement typique, font partie des facteurs personnels des élèves ayant un handicap. Par conséquent, elles concernent peu les facteurs environnementaux, mis à part l'élément de réponse en lien avec le regard posé par certaines personnes, entraînant une difficulté d'intégration chez les élèves présentant un handicap.

### *Caractéristiques propres du handicap*

L'analyse des données obtenues permet de regrouper certains éléments soulevés lors des groupes de discussion sous le thème des caractéristiques propres au handicap. Certaines de ces caractéristiques sont plus favorables et d'autres défavorables à l'égard de ces individus. Selon l'Élève 8B, les enfants présentant un handicap sont « *malchanceux* ». Par contre, « *les p'tits cœurs*<sup>2</sup> sont *toujours joyeux* » (Élève 2B) et « *ils sont toujours souriants* » (Élève 11B). D'ailleurs, il semble que ceux-ci « *partent à rire [...] seuls* » (Élève 13B). Un autre élément caractéristique des enfants présentant un handicap est leur fragilité. Comme en attestent ces propos, « *[...] des fois, [il y en a certains] qui sont plus fragiles* » (Élève 11B). C'est pourquoi il « *faut leur faire attention* » (Élève 11B). Finalement, plusieurs élèves ont abordé la persévérance comme étant propre aux enfants ayant un handicap « *parce qu'ils font toujours des efforts pour marcher [et pour] écrire* » (Élève 7B). Ces enfants ont plus tendance également selon les Élèves 11B et 13B à produire des « *exploits* », en raison du fait que la réalisation des activités qu'ils entreprennent « *[est plus difficile] pour eux que pour nous* ». Ils sont par conséquent « *vraiment impressionnants* » (Élève 13B).

### *Différence et normalité*

Selon les participants, les enfants présentant un handicap « *sont vraiment différents* », tel qu'exprimé par l'Élève 13B. L'Élève 7A indique d'ailleurs que ces enfants sont « *différents [de] nous* » ou encore « *pas comme les autres* » (Élève 13B). En effet, la « *différence* » (Élève 7B) semble être une caractéristique propre au handicap et est justifiée par le fait que ces personnes « *[diffèrent sur les plans] physique et intellectuel. [Elles] ne pensent pas comme nous* » (Élève 13B). De plus, la notion d'unicité, se rapportant à la fois aux personnes handicapées et à celles ne présentant pas de handicap, a été abordée en cours de groupe de discussion comme l'illustre cet extrait des verbatim : « *Unique [...]. Je pense que tout le monde est unique* » (Élève 13B).

### *Moyens utilisés pour pallier le handicap*

Certains termes soulevés par les élèves peuvent être considérés comme des moyens utilisés pour pallier le handicap. L'Élève 1A révèle que la « *chaise roulante* » est une expression

---

<sup>2</sup> L'expression « *p'tits cœurs* » a été citée 7 fois lors du groupe de discussion d'une durée d'environ 1h15 avec la classe B.

lui rappelant le handicap. Cette expression est aussi utilisée par l'Élève 2B, mais est plutôt formulée comme un « *fauteuil roulant* ». Un autre moyen nommé est un « *casque antichoc* » qui est vêtu pour éviter « *qu'ils [...] [ne] se fassent mal [...] s'ils tombent* » (Élève 2B). Finalement, l'Élève 6A mentionne que les « *jambes [...] en plastique pour marcher* » décrivent bien le handicap. De ce fait, certains éléments relevant du micro-environnement personnel (Fougeyrollas, 2010) peuvent compenser le handicap rencontré par un individu selon certains élèves.

### *Types de handicap*

L'activité brise-glace a permis de répertorier deux grandes catégories de handicap. En premier lieu se trouvent les individus ayant des « *problèmes avec leur physique* » (Élève 11B), tels que les « *amputé[s]* » (Élèves 3B et 7B) et ceux ayant certaines « *parties du corps malformées* » (Élève 12B). En deuxième lieu, il y a les individus ayant une « *déficiência intellectuelle* » (Élève 5B et 11B) aussi nommée comme un « *problème mental* » (Élève 6A). Parmi ces catégories peuvent être classifiés les « *sourds* » (Élève 6B) et les gens ayant des « *problèmes d'agressivité* » (Élève 6A) selon les élèves.

### *Causes du handicap*

Une proportion des propos rapportés par les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années rencontrés peuvent être considérés comme des causes du handicap. En effet, « *[parfois ce ne sont] pas que des accidents* » (Élève 8B) qui peuvent entraîner un handicap, mais aussi un « *problème de santé* » (Élève 1B) ou une « *maladie* » (Élèves 4B et 11B). Ainsi, selon les éléments rapportés, le handicap peut être causé à la fois par des facteurs personnels, c'est-à-dire inhérents aux individus (ex. : problème de santé à la naissance ou maladie) et par des facteurs environnementaux (ex. : accident).

#### *5.2.1.2 Conceptualisation de la déficiência*

Le concept de déficiência a été exploré dans le cadre des groupes de discussion afin de répondre à la question de recherche et d'atteindre l'un des trois objectifs ici visés. Les informations recueillies auprès des élèves peuvent être catégorisées en trois thèmes principaux, à savoir les difficultés engendrées par la déficiência, le déficit et les types de déficiência.

### *Difficultés engendrées par la déficience*

Les élèves de la classe A réfèrent régulièrement aux difficultés rencontrées par les personnes ayant une déficience afin de conceptualiser ce terme. Par conséquent, ils perçoivent ces individus comme ne faisant « *pas la même chose que tout le monde dans l'école* » (Élève 7A), n'étant « *pas capables d'arrêter de faire quelque chose* » (Élève 5A) ou encore comme ayant davantage « *de la misère à faire ce [qu'on fait]* » (Élèves 3A et 4A). Les élèves 6A et 7A soulignent d'ailleurs que leur difficulté à arrêter qui se manifeste notamment par le fait qu'ils « *sacrent tout le temps* » et qu'ils « *sautent, sautent, sautent* ».

### *Déficit*

Plusieurs élèves de la classe B ont décrit la déficience en termes de déficit. Par exemple, l'Élève 2B indique que la déficience est « *un problème [...] en soi [...] que tout le monde n'a pas* ». « *C'est comme un trouble* » comme le souligne l'Élève 7A. Autrement dit, ces individus « *ont quelque chose de moins que nous* » (Élève 7B). Ce problème est dû, selon l'Élève 2B, au fait que les personnes présentant une déficience possèdent des « *parties dans leur cerveau qui [ne] sont pas pareilles [...] [ou] qui manquent* ». Cela fait en sorte que ces personnes ne « *savent pas faire quelque chose que nous nous savons* » faire (Élève 2B). Ainsi, selon les données recueillies, une déficience serait la conséquence d'une atteinte au système organique de l'élève.

### *Types de déficience*

Bien que les types de déficience n'aient pas été abordés en profondeur dans le cadre des discussions avec les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, ils ont tout de même été nommés par ceux-ci afin de décrire une personne ayant une déficience.

En premier lieu, un élève a divisé la déficience en deux catégories principales : « *Moi, j'trouve qu'il y a deux sortes de problème. C'est les déficiences physiques [...], on le voit, et les déficiences intellectuelles [...], on ne saurait pas [si une personne l'a]* » (Élève 2B). En ce qui a trait à la déficience intellectuelle, celle-ci se remarque par le fait qu'un élève a « *plus de misère à parler ou [encore] à écrire* » (Élève 7B). L'expression « *déficience mentale* » (Élève 6A) a aussi

été utilisée pour parler de la déficience intellectuelle. La « *déficience physique* » (Élève 15B), quant à elle, n'a pas été décrite davantage.

À part des catégories mentionnées ci-haut, les élèves de la classe A ont parlé de « *déficience d'attention* » (Élève 6A) ou encore de « *déficience de concentration* » (Élève 3A). De plus, le mot « *aveugle* » (Élève 13B) a été nommé à plusieurs reprises. Cette déficience serait d'ailleurs causée par le fait qu'« *une partie [du] cerveau [qui s'occupe] de la vue [est manquante]* » (Élève 13B). Le fait d'être « *sourd* » (Élève 2B) est aussi caractéristique de la déficience. L'Élève 1B souligne d'ailleurs que la déficience est tout ce qui peut atteindre les « *sens* ». Pour l'Élève 6A, une personne ayant une déficience est une personne ayant des « *malformations* ». Finalement, la « *déficience verbale* » (Élève 7B) a été mentionnée. Il est à noter que même en ayant une déficience, « *[il est possible de] faire plein d'affaires, mais [...] au ralenti* » selon l'Élève 11B.

### 5.2.1.3 Conceptualisation de l'incapacité

Au cours des groupes de discussion, la façon dont les élèves conceptualisent la notion d'incapacité a été abordée.

#### *Ne pas être capable de réaliser des activités courantes*

Plusieurs élèves conçoivent le terme incapacité comme la manifestation de « *quelqu'un qui [n']est pas capable de faire quelque chose* » (Élève 3A), et ce, « *même si tu l'obliges* » (Élève 8B). Cette dite personne n'est pas en mesure « *de faire la même [chose] que tout le monde* » (Élève 6A). Les élèves ont également tendance à offrir des exemples d'incapacités pour expliquer leur pensée. Ces exemples sont regroupés dans le Tableau 5 ci-dessous.

Tableau 5  
*Exemples d'incapacités nommés par les élèves*

Exemples d'incapacités (ne pas être capable de...)	Nombre d'occurrences	Élève (s) ayant donné l'exemple
« <i>Marcher</i> »	3	Élève 2A
		Élève 2B
		Élève 6B
« <i>Écrire</i> »	3	Élève 2B
		Élève 8B
		Élève 11B



« Arrêter »	2	Élève 5A Élève 7A
« [Jouer au jeu vidéo] »	2	Élève 6A Élève 7A
« [faire une activité] intellectuelle »	1	Élève 2B
« Calculer dans sa tête »	1	Élève 2B
« Parler »	1	Élève 2B
« Dessiner »	1	Élève 12B

### *Présence d'un problème*

Pour plusieurs jeunes, un individu présentant une incapacité « *c'est quelqu'un qui a un problème* » (Élève 2B). Ce problème peut être d'ordre « *physique* » (Élève 12B), notamment à la « *main* » (Élève 2B), ce qui fait en sorte que l'individu peut rencontrer des « *[difficultés] à écrire* » (Élève 2B). Les principales raisons pour lesquelles une personne peut avoir un problème sont un « *cerveau [qui ne s'est] pas assez bien développé* » (Élève 2B) ou encore « *un traumatisme [en bas âge]* » (Élève 7B), rappelant ici que la cause du problème peut être intrinsèque à l'élève (personne) ou extrinsèque (environnement). D'ailleurs, un élève fait référence au célèbre astrophysicien Stephen Hawking atteint de la sclérose latérale amyotrophique lorsqu'il est question d'incapacité : « *[...] il était incapable de marcher parce qu'il était paralysé. Il [était] incapable de parler aussi parce qu'il avait eu [un] problème à la tête. [...] Après, il a eu un problème [aux] jambes et [au] corps [...]* ».

Ainsi, cedit « *problème* », tel que perçu par les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, peut être causé par une déficience du système organique (ex. : cerveau qui ne s'est pas suffisamment développé ou traumatisme). Par contre, malgré ce problème, la personne ayant une incapacité peut « *apprendre [...] comme nous, mais ce sera plus difficile [...]* » (Élève 12B).

#### *5.2.1.5 Conceptualisation de l'intégration scolaire*

La façon dont les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années conçoivent l'intégration scolaire a été documentée de manière à rendre compte de leurs attitudes envers cette entité attitudinale. La conceptualisation de l'intégration scolaire par ces élèves peut être regroupée en trois thèmes principaux, soit les bénéfices apportés aux enfants ayant un handicap, une déficience ou une incapacité, les bénéfices apportés aux enfants à développement typique et les répercussions de l'intégration des enfants ayant un handicap, une déficience ou une incapacité en classe régulière sur ceux-ci et les enfants à développement dit typique.

### *Bénéfices apportés aux enfants ayant un handicap, une déficience ou une incapacité*

Étant au sein d'une école ayant mis sur pied un programme obligatoire où les élèves à développement dit typique sont jumelés avec des enfants ayant une DIMS à raison d'une fois tous les dix jours, les élèves de l'école B ont apporté des éléments de réponse reflétant les bénéfices que l'intégration scolaire peut apporter aux enfants ayant un handicap, une déficience ou une incapacité. « *Quand [ils] viennent avec nous, ils ont des amis, ils ont des [...] enfants qui jouent avec eux* » (Élève 13B). De plus, tel que rapporté par l'Élève 2B, ces élèves ayant une déficience intellectuelle « *ont la chance de venir ici parce que [...] s'ils ne pouvaient pas [...], ils [ne pourraient pas voir] [...] d'enfants* ». En effet, « *peut-être qu'ils aiment ça le fait que ce soit des enfants qui les aident pour [qu'ils puissent continuer] à avancer* » (Élève 1B). Ces activités d'intégration « *[font] vraiment plaisir [aux EHDA]* » selon l'Élève 13B parce qu'ils les font « *rigoler [en leur donnant] [...] un maximum de plaisir* » (Élève 2B) : « *[...] Par exemple, la dernière fois [...], il y a un petit cœur qui [n']arrêtait pas de crier tellement [il] était content* » (Élève 11B).

### *Bénéfices apportés aux enfants à développement dit typique*

Les élèves de la classe B ont souligné quelques bienfaits qu'ils retirent des activités d'intégration avec les EHDA. Pour l'élève 7B, le fait qu'ils soient à la même école fait en sorte qu'ils « *peuvent genre faire des activités avec nous [...]. Comme ça, on voit comment les [EHDA] font [lorsqu'ils] sont handicapés ou ont un déficit. [...] Moi, j'aime ça [...]* » (Élève 7B). L'Élève 13B souligne lui aussi le plaisir qu'il retire de ces activités : « *Moi, j'aime ça [parfois]* ». En résumé, les élèves de l'école B retirent du plaisir et donc des bienfaits à être en contact avec les élèves ayant une DIP.

### *Répercussions de l'intégration des enfants ayant un handicap, une déficience ou une incapacité en classe régulière sur ceux-ci et les enfants à développement dit typique*

Lors de la tenue des groupes de discussion, il a été demandé aux élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années si, selon eux, l'intégration en classe régulière d'un élève à développement non typique comme un élève non-voyant ou un jeune ayant une amputation s'avérerait être une option envisageable. Les opinions à ce sujet sont partagées.

Certains élèves perçoivent l'intégration des personnes aveugles en classe régulière comme possible : « [...] *Je pense que oui parce [qu'ils ont le] même âge que nous [...] [et qu'ils] apprennent les mêmes choses* » (Élève 6B). L'Élève 7B partage une opinion semblable sur ce sujet : « *Je pense qu' [ils] pourraient être dans une classe comme nous* ». L'Élève 17B va aussi dans le même sens en appuyant ses dires d'un exemple vécu : « [...] *je pense que oui parce que l'autre fois, j'étais au restaurant [...] [et ce sont] des aveugles qui [...] [servaient]. [...] Je peux te dire [qu'ils sont] capables de se débrouiller* ». Certains élèves ont indiqué que le fait d'apporter de l'aide aux enfants non-voyants pourrait s'avérer être une solution à leur intégration en classe régulière : « [...] *Un aveugle, ça a quand même besoin d'être avec des enfants. [...] Être dans une classe spécialisée avec des aveugles, [ce n'est] pas trop [agréable pour eux]. [...] Si un aveugle vient ici, il y aura quand même des enfants [...] [qui] pourront [...] l'aider* » (Élève 2B). L'Élève 6B supporte aussi cette idée : « *[Il] pourrait y avoir une autre personne qui vient les aider [...]. [Il] pourrait [y] avoir un enfant [...] comme [moi] qui est à côté de lui [...] qui peut l'aider pour retrouver les pages* ».

Bien que les répercussions soient clairement positives pour certains élèves, d'autres conçoivent l'intégration des enfants aveugles en classe régulière comme ayant des avantages, mais aussi des inconvénients : « [...] *je [pense] que [ce serait une bonne idée] parce qu'ils peuvent [...] entendre le professeur [...], sauf qu'ils [ne] pourraient pas vraiment lire les mêmes affaires [que nous], à part si on leur donne des cahiers [spéciaux]* » (Élève 7B). Pour l'élève 13B, son opinion est aussi partagée : « *Oui, c'est plus [agréable pour eux s'ils étaient intégrés en classe régulière], mais [...] s'ils [n']apprennent pas, [ce n'est pas mieux]. [...] Je trouve ça plus [agréable] avec les personnes [...] normales* » (Élève 13B).

Pour d'autres élèves, l'intégration des personnes aveugles en classe régulière a des répercussions négatives sur celles-ci :

*Ça [ne] serait [...] pas un climat favorable à l'élève [aveugle le fait qu'il soit dans une classe régulière] [...] parce que [...] les manuels [seraient] les mêmes [et] ils [ne] seraient pas capables d'écrire. [...] Les aveugles utilisent l'écriture [...] en petits points. [...] [Si] on dit : ouvrez votre cahier [...] à la page 68. [...] [Il] va [dire] : peux-tu m'aider? [...] Il [ne sera] pas [...] capable. [...] Quand il va écrire,*

*il [ne saura] pas ce qu' [il] écrit. [...] Je trouve qu'une classe spécialisée pour les aveugles, c'est mieux (Élève 13B).*

En ce qui a trait aux individus amputés, les élèves sont plutôt en faveur de leur intégration en classe régulière : *« oui, [ils pourraient être intégrés] parce qu'eux, [ils] ne sont pas aveugles [...] [ni] sourds. [Ils] peuvent être [dans la même classe] » (Élève 1B).* L'Élève 7B partage la même opinion à cet effet, mais apporte une nuance : *« Je pense [...] qu'ils pourraient [...] venir dans la classe [...], s'ils s'étaient fait mal à la jambe. Ça [ne] va rien changer aux travaux qui vont faire [...]. [Par contre], si [c'étaient] les deux bras [...], [ce] serait compliqué » (Élève 7B).*

Lors des groupes de discussion, il a été demandé aux participants si les élèves présentant un handicap, une déficience ou une incapacité devraient être intégrés en classe régulière, sans spécifier de diagnostic (ex. : amputation, non-voyants). Pour l'Élève 8B, cela s'avère être une option intéressante, mais pas à n'importe quel prix : *« Moi, je dirais que ce serait bien de les intégrer en autant qu'[ils ne] vivent pas trop d'échecs parce que sinon, [il faudrait les placer] dans une classe spécialisée ».* L'Élève 13B, de son côté, n'est pas du même avis : *« oui, pour [...] les sorties [...], mais pas pour le travail parce que eux, ils [ne] peuvent pas comprendre. [...] Ça [ne] servirait à rien ».*

Des élèves ont relevé certains inconvénients pouvant être associés à l'intégration des EHDA en classe régulière. Ces inconvénients peuvent concerner autant les élèves à développement dit typique que ceux présentant un handicap, une déficience ou une incapacité. Selon l'Élève 6A, les EHDA ne *« comprendraient [...] et [n'] apprendraient rien [en plus de] se [déconcentrer rapidement]. [...] Ils commenceraient à sacrer pour rien. [...] Ça [créerait un climat un peu chaotique] ».* Toujours selon ce même élève, *« [il ne] faudrait [...] pas qu'ils entendent [l'enseignant] parler parce qu'[il s'en faudrait de peu pour qu'ils se fâchent] ».* L'Élève 4A souligne également les difficultés pouvant être rencontrées par les EHDA intégrés en classe régulière : *« Ils auraient de la difficulté à apprendre un peu ».* De plus, certains ajoutent : *« Je trouve qu'[ils] auraient de la misère. [Si je les aidais] ce serait mieux, mais même là » (Élève 2A).* D'un autre côté, l'Élève 3A rapporte ceci : *« [...] personnellement, ça ne me dérangerait pas, mais [...] je pense [qu'il aurait de la difficulté à] suivre ».* Finalement, l'Élève

1A indique que cela ne serait pas une option envisageable pour la raison suivante : « [...] ils ont déjà leur classe ».

### 5.2.1 Description de la composante affective

Il a été demandé aux élèves participants aux groupes de discussion comment ils se sentent lorsqu'ils côtoient des individus présentant un handicap, une déficience ou une incapacité. L'ensemble de leurs dires peut être regroupé en trois thèmes distincts, soit : empathie, sentiment d'être privilégié et sentiment de bien-être.

#### 5.2.1.1 Empathie

Plusieurs propos émis par les élèves reflètent un sentiment de tristesse : « *Moi, je me sens triste [...]. Je me dis [...] que ça [ne] doit pas être très [agréable d']être handicapé* » (Élève 7B). L'Élève 1A est également de cet avis : « *Je suis triste pour [cette personne] [...] [étant donné] qu'elle [ne] peut pas faire autant de choses que nous* ». L'ensemble des élèves de la classe A ont également de la peine pour les enfants ayant un handicap, une déficience ou une incapacité. Finalement, l'Élève 11B souligne son malaise lorsqu'elle a à côtoyer un EHDAA qui ne va pas bien : « *Quand je vois [qu'il va mal], je me sens un peu mal* ». Les propos tenus par l'Élève 6A reflète également son empathie ressentie envers les EHDAA : « [...] *Je trouve ça plate pour [...] eux [...] [parce qu'ils ne] peuvent pas faire [...] comme nous autres* ».

#### 5.2.1.2 Sentiment d'être privilégié

Certains élèves se considèrent chanceux de ne pas avoir un handicap, une déficience ou encore une incapacité : « *Je me sens [...] vraiment chanceuse d'être normale [...], de [ne] pas avoir de déficit. [Si par exemple ils ont eu] un accident [et ils ont] un bras en moins, [...] c'est [certain] qu'ils [ne] pourront jamais s'en servir un jour dans leur vie* » (Élève 14B). La chance de ne pas être atteint de l'un ou l'autre de ces troubles est souvent justifiée par le fait qu'eux, en tant qu'élève à développement dit typique, ont la capacité d'entreprendre toutes activités qu'ils désirent. « *Ils sont quand même malchanceux. [...] [Parfois], je me dis [que] la vie [a] fait des mauvais choix parce que [...] s'ils étaient comme nous, [...] ils auraient pu faire de grandes choses* » (Élève 2B).

### 5.2.1.3 Sentiment de bien-être

Certains éléments de réponse fournis peuvent être regroupés dans cette catégorie-ci. L'Élève 1B indique ceci : « *Je me sens bien* ». Un autre élève de cette même classe souligne quant à lui son indifférence par rapport au fait de côtoyer des individus pouvant présenter un handicap, une déficience ou une incapacité. Il dit se sentir bien de fréquenter un élève qui a ou pas de handicap, de déficience ou d'incapacité : « *Moi, ça [ne] me fait rien. Je suis bien dans ma vie [...]* » (Élève 6A).

## 5.2.2 Description de la composante comportementale

La composante attitudinale comportementale a été documentée en interrogeant les participants sur la façon dont ils se comportent lorsqu'ils côtoient des EHDAA. L'ensemble de leurs réponses peut être regroupé en cinq thèmes : ne pas modifier sa façon de se comporter, tenter de comprendre l'individu ayant un handicap, une déficience ou une incapacité, changer de place, partager une activité avec l'individu ayant un handicap, une déficience ou une incapacité ou encore aider l'élève ayant un handicap, une déficience ou une incapacité.

### 5.2.2.1 Ne pas modifier sa façon de se comporter

Plusieurs participants ont mentionné au cours des groupes de discussion qu'ils ont l'intention de se comporter de la même façon qu'avec des enfants à développement dit typique lorsqu'ils croisent ou encore côtoient des EHDAA. Entre autres, l'Élève 1A indique qu'il ne se comporterait pas différemment « *[étant donné] que c'est quelqu'un comme nous. C'est juste qu'il a un problème* ». Comme l'Élève 7A l'indique, « *Ce [n'] est pas de [leur] faute [...]* ». Les propos de l'Élève 3A vont dans le même sens : « *[...] Je [vais] agir de la même façon parce que [ce sont] des personnes, [ce sont] des humains [...] même s'ils ont un trouble ou quelque chose comme ça* ». Les Élèves 4A et 5A pensent la même chose. L'Élève 1B ajoute : « *[...] Je les respecte* ». Certains élèves ont même spécifié leur façon de se comporter en présence des enfants ayant un handicap, une déficience ou une incapacité : « *S'ils me parlent, je [vais leur] répondre* » (Élève 6A) ou encore « *Je [vais] les voir. Je [vais] leur dire bonjour* » (Élève 11B).

### 5.2.2.2 Tenter de comprendre l'individu ayant un handicap, une déficience ou une incapacité

Lorsque les élèves de la classe B sont en contact avec les enfants ayant un handicap, une déficience ou une incapacité, ils tentent de les comprendre : « *Je [ne] fais rien quand ils sont contents, mais quand ils sont tristes, je me demande pourquoi. J'essaie de voir qu'est-ce qui se passe dans leur tête* » (Élève 9B). En effet, comme le souligne cet élève, « *C'est [...] difficile de [les] comprendre parce qu' [ils] ne disent pas vraiment les choses* ». En ce sens, l'Élève 8B aimerait « *[...] ça [comprendre ce qu'ils] ressentent* ».

### 5.2.2.3 Changer de place

Dans le cadre de leurs activités d'intégration avec les EHDAAs présents dans leur école, quelques élèves de la classe B aimeraient changer de place avec ceux-ci : « *J'aimerais ça être dans leur corps pendant à peu près une journée pour voir ce qu'ils ressentent* » (Élève 8B). L'Élève 2B a aussi exprimé un tel désir afin de partager sa chance avec ce dernier : « *[...] J'aurais tellement aimé être à leur place pour [qu']au moins [...] ils réussissent à parler et pour [ne] pas qu'ils vivent comme ça* ».

### 5.2.2.4 Partager une activité avec l'élève présentant un handicap, une déficience ou une incapacité

Certains éléments de réponse offerts par les élèves concernent le partage d'une activité avec l'enfant présentant un handicap, une déficience ou une incapacité : « *Je fais des activités avec eux* » (Élève 13B). Ce partage d'activité s'effectue tout en essayant « *[...] de leur donner le maximum de plaisir [...] pour qu'ils se sentent bien [et] qu'ils aiment ça* » (Élève 13B). L'Élève 2B appuie également les dires de l'Élève 13B : « *On doit leur donner beaucoup de plaisir* ».

### 5.2.2.5 Aider l'élève présentant un handicap, une déficience ou une incapacité

Certains élèves de la classe A ont insisté sur le fait qu'ils seraient portés à offrir leur aide aux élèves ayant un handicap, une déficience ou une incapacité : « *[Si] elle échappe [quelque chose], c'est [certain que] je vais aller l'aider* » (Élève 1A). Les propos tenus par Élève 2A vont dans le même sens : « *[Si elle] a besoin de quelque chose, [...] je vais l'aider* ».

## **6. DISCUSSION**

### **6.1 Question et objectifs de recherche**

La question à l'origine de cette étude était la suivante : Quelles sont les attitudes d'élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années de classes régulières du primaire quant à l'intégration scolaire des EHDAAs ainsi qu'aux trois construits suivants : handicap, déficience et incapacité? Sachant qu'une attitude peut être évaluée et examinée selon trois composantes principales (Eagly et Chaiken, 1993), soit les composantes cognitive, affective et comportementale, il s'ensuit que la présente recherche poursuivait les trois objectifs suivants : 1. Explorer la conceptualisation du handicap, de la déficience, de l'incapacité et de l'intégration scolaire d'élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années (composante cognitive des attitudes); 2. Explorer les sentiments de ces élèves quant à l'intégration scolaire d'enfants ayant un handicap, une déficience ou une incapacité (composante affective des attitudes); et 3. Explorer les prédispositions à agir de ces élèves lors de l'intégration scolaire d'enfants ayant un handicap, une déficience ou une incapacité (composante comportementale des attitudes). Les données verbales recueillies auprès des élèves lors des groupes de discussion dans les classes A et B ont permis d'explorer les composantes cognitive, affective et comportementale de leurs attitudes quant à l'intégration scolaire, au handicap, à la déficience et à l'incapacité.

### **6.2 Interprétation des résultats et comparaison avec les écrits**

Les propos récoltés ont permis de noter que les attitudes des pairs à l'égard des entités attitudinales évaluées sont variables selon les élèves. Cela dit, globalement, des différences ont pu être soulevées entre les propos des deux classes ayant participé à la recherche, à savoir qu'une classe, soit la classe B, présente des attitudes positives à l'endroit des EHDAAs, ce qui est moins le cas de la classe A qui présente des attitudes plutôt négatives à l'endroit des EHDAAs et de leur intégration scolaire. Ces différences sont-elles fonction des principes et modalités d'intégration scolaire que la direction d'un milieu scolaire décide d'appliquer et donc de la nature et de la fréquence des relations qui ont cours entre les élèves de troisième cycle du primaire et les EHDAAs en milieu scolaire? Mentionnons sur ce sujet que l'école de la classe B fait des efforts considérables pour favoriser les interactions positives et fréquentes entre les élèves à développement typique et les EHDAAs, et que ces activités intégratrices font partie intégrante du cursus scolaire des élèves. Or, telle n'est pas la réalité de l'école A qui n'a pas entrepris de telles activités intégratrices. Est-ce que cette divergence entre les classes pourrait être attribuable au



niveau socio-économique qui semble différé d'une école primaire à l'autre? De fait, l'école A est d'un niveau socio-économique inférieur à l'école B. Est-ce que le nombre de participants dans un groupe peut expliquer les propos recueillis? À moins que le nombre d'élèves ayant participé dans chacune des classes soit révélateur de l'intérêt que suscite cette problématique sociétale chez les élèves, voire chez leurs parents et enseignants? Rappelons que 23 élèves de la classe B ont pris cours aux échanges contre 7 élèves de la classe A. Est-ce enfin une combinaison de plusieurs de ces variables ou d'autres variables nous ayant échappées qui contribuent à expliquer, partiellement ou entièrement, ces différences? Cette section vise à repérer des pistes d'explications possibles aux résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, notamment aux différences somme toute notables dans les propos des élèves qui ont été observées entre les classes A et B.

Les attitudes des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année sont exposées dans les paragraphes suivants selon la composante à laquelle elles se rattachent. Différents liens sont effectués avec les écrits scientifiques traitant du même sujet. De plus, les différences entre les deux classes sont expliquées.

### **6.2.1 Mise en contexte de la composante cognitive des attitudes**

Il est attendu ici que les connaissances des élèves quant à l'intégration scolaire, au handicap, à la déficience et à l'incapacité se rapportent aux expériences entretenues avec les EHDA dans le cadre de leur vie scolaire ou personnelle.

#### *6.2.1.1 Conceptualisation du handicap, de la déficience et de l'incapacité*

Bien que les termes handicap, déficience et incapacité aient été traités de manière indépendante au cours des discussions en groupe, ils seront abordés ici dans la même section. En effet, il existe une confusion conceptuelle associée à ces termes, particulièrement pour ce qui est des termes handicap et déficience. Cela a été observé autant lorsqu'il a été demandé aux élèves de définir ces termes que de souligner des différences ou des similarités entre ceux-ci, et ce, de manière plus importante pour la classe A.

En premier lieu, il est intéressant de noter que les notions de différence et de normalité ont été abordées lorsque les discussions portaient sur le concept de handicap. En fait, la déficience est caractérisée comme tout écart par rapport à la norme. Ainsi, lorsqu'il est question de normalité, cela fait davantage référence à la déficience qu'au handicap. De plus, les types de handicap et de déficience nommés sont assez similaires, bien qu'il s'agisse de deux concepts distincts selon le MDH-PPH2. Dans les deux cas, il est question de « *problèmes avec leur physique* » (Élève 11B) ou encore de « *déficience intellectuelle* » (Élèves 5B et 11B). Or, selon Fougeyrollas (2010), il est plutôt question de situation de handicap vécue par un individu, laquelle résulte d'une interaction entre des facteurs personnels et environnementaux. La personne qui rencontre un ou des obstacles peut, dans une certaine mesure, voir la réalisation d'une de ses habitudes de vie limitée. Entre autres, une déficience intellectuelle peut engendrer une situation de handicap (par exemple dans les déplacements à la marche) lorsque celle-ci n'est pas compensée, car ce faisant cette déficience entraîne une incapacité.

La confusion entre les concepts de handicap et de déficience est probablement due au fait qu'ils sont fréquemment utilisés de manière interchangeable dans notre société, que ce soit dans les médias, dans les milieux professionnels, dans les écrits scientifiques ou même dans les publications gouvernementales. Il est par conséquent facile de se perdre dans les définitions réelles de ces termes qui sont pourtant différents, bien qu'interreliés. De plus, la chercheuse-étudiante a abordé le terme handicap en premier lieu en cours de groupe de discussion et par le biais d'une activité brise-glace, ce qui peut contribuer à expliquer la plus grande quantité d'informations ayant découlé de cette discussion et les échanges plus pauvres pour les deux autres termes abordés par la suite. Cette confusion conceptuelle a aussi été notée dans la recherche menée par Hamel-Richard (2012).

En deuxième lieu, l'incapacité a bien été définie par l'ensemble des élèves. Plusieurs de leurs propos se rapportant à la catégorie « Ne pas être capable de réaliser des activités courantes ». Comme de fait, l'incapacité est une réduction de la capacité d'une personne à accomplir une activité dans les limites considérées normales pour un être humain, comme le définissent Townsend et Polatajko (2013). Effectivement, le terme en soi rend sa définition plus simple.

En troisième lieu, les propos récoltés dans le groupe de discussion auprès de la classe B sont plus riches que ceux récoltés dans la classe A. En d'autres mots, les échanges entre les élèves de la classe B étaient plus approfondis et contenaient davantage d'exemples. Ainsi, ils tendent à démontrer de meilleures connaissances quant au handicap, à la déficience et à l'incapacité ou une meilleure capacité à verbaliser ces connaissances étant donné qu'ils se réfèrent régulièrement à des caractéristiques propres au handicap pour décrire des personnes ayant un handicap ou encore aux causes de handicap. Ils sont donc en mesure d'expliquer plus précisément de quoi peut découler la situation de handicap vécue par l'élève ayant une DIP ou une DIMS.

En dernier lieu, bien que Magiati, Dockrell et Logotheti (2002) aient noté que les attitudes sont davantage négatives envers les individus ayant une déficience intellectuelle que ceux ayant une déficience physique du fait que cette dernière soit plus visible, ceci n'a pas été objectivé dans le cadre de la présente étude. En effet, les propos récoltés laissent croire que les connaissances sont équivalentes dans les deux cas. Les discussions se rapportent à la fois aux problèmes d'ordre intellectuel que physique, et ce, sans préférence pour l'un ou l'autre de ceux-ci. Ceci pourrait être expliqué par le fait que les clientèles présentent dans les écoles participantes ont tous un diagnostic de déficience intellectuelle. En fréquentant des EHDAA ayant principalement une déficience intellectuelle, les élèves des classes A et B présentent de bonnes connaissances et donc une meilleure compréhension de celle-ci. C'est donc possiblement pourquoi ces connaissances s'avèrent plus complètes que ce qui était attendu.

#### 6.2.1.2 Conceptualisation de l'intégration scolaire

À partir des résultats obtenus lors des discussions, l'intégration en classe régulière d'un élève amputé est davantage envisageable pour les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années de la classe régulière B du primaire que celle d'un élève non-voyant. Leurs propos demeurent par contre bien nuancés en apportant des précisions : « *Moi, je dirais que ce serait bien de les intégrer en autant qu'ils ne] vivent pas trop d'échecs parce que sinon, [il faudrait les placer] dans une classe spécialisée* » (Élève 13B). Leurs connaissances diversifiées quant au handicap, à la déficience et

à l'incapacité leur permettent de tenir des propos différenciés selon les cas, c'est-à-dire selon les caractéristiques de l'élève devant être intégré en classe régulière.

Quant à la classe A, les données verbales récoltées laissent entendre que l'intégration en classe régulière des EHDAA n'est pas envisageable : « *[ils ne] comprendraient [...] et [n']apprendraient rien [en plus de] se [déconcentrer rapidement]. [...] Ils commenceraient à sacrer pour rien. [...] Ça [créerait un climat un peu chaotique]* ». En effet, ils abordent surtout des inconvénients pouvant être associés à l'intégration des EHDAA en classe régulière. Par contre, dans le cadre des discussions dans cette classe, il a seulement été question d'intégration d'élèves présents dans l'école et par conséquent ayant une déficience intellectuelle ou un TSA.

Ces résultats concordent avec la théorie de Goffman (1975) sur la perturbation de la fluidité des interactions sociales. Sa théorie stipule que si un individu présente un handicap, une déficience ou une incapacité ne nuisant pas à la fluidité des interactions (par exemple, un enfant se mobilisant en fauteuil roulant pour compenser son incapacité à la marche), cette personne a plus de chance de faire l'objet d'attitudes positives de la part de ses pairs. D'autre part, une personne présentant des caractéristiques pouvant perturber la fluidité des interactions (par exemple, un enfant ayant un TSA) fera l'objet davantage de réactions négatives de la part de son environnement social. En effet, il sera plus sujet à ce que ses pairs l'évitent ou encore le rejettent (Roberts, Harma, Gombert et Roussey, 2014). Ceci étant dit, il appert évident qu'une déficience physique, en ayant moins de probabilité de perturber les interactions entre des individus, fait l'objet davantage d'attitudes positives telles que notées dans la présente étude. Ainsi, les élèves de la classe A, en côtoyant davantage d'enfants présentant un TSA, pourraient être plus sujets à développer des attitudes négatives à l'égard de ces derniers puisqu'un TSA implique nécessairement une difficulté sur le plan des interactions sociales et de la communication verbale et non-verbale (APA, 2000).

Ces résultats sont similaires à ceux rapportés dans la recherche menée par Townsend, Wilton et Vakilirad (1993) et ceux de la méta-analyse conduite par Niwicki et Sandieson (2002). En effet, dans les deux cas, les attitudes des participants sont davantage positives lorsqu'il est question d'individus présentant une déficience physique plutôt qu'une déficience intellectuelle.

### **6.2.2 Mise en contexte de la composante affective des attitudes**

En ce qui a trait aux émotions vécues en lien avec la fréquentation d'un élève présentant un handicap, une déficience ou une incapacité, il semble y avoir une tendance vers l'empathie et un sentiment d'être privilégié qui a été manifesté par les participants. Par contre, le sentiment d'être privilégié est uniquement partagé par les élèves de la classe B. L'empathie manifestée à l'égard des EHDAA par les participants est aussi partagée par les élèves rencontrés dans le cadre de l'étude de Hamel-Richard (2012).

Les émotions positives générées, particulièrement venant des élèves de la classe B, pourraient être dues au fait que ces derniers, ayant développé des relations davantage significatives avec les EHDAA de leur école par le biais d'activités d'intégration sur une base régulière, sont plus sensibles à la situation vécue par ceux-ci. En effet, après l'âge de 8 ans, l'enfant devient de moins en moins égocentrique et de plus en plus sensible au vécu et au ressenti de l'autre (Allemand, Steiger et Fend, 2015; Bee et Boyd, 2010). Il peut désormais entrevoir la perception, les sentiments ou encore une situation vécue d'un autre point de vue que le sien. Cela fait en sorte que ses interactions et ses habiletés sociales s'en trouvent améliorées puisqu'il comprend davantage ses pairs (Bee et Boyd, 2010). C'est cette capacité à partager et à comprendre ce qu'un pair peut vivre ou ressentir qu'on appelle l'empathie (Allemand, Steiger et Fend, 2015). Elle se développe tout au long de la vie, de l'enfance jusqu'à la vie adulte (Bee et Boyd, 2010). L'empathie manifestée par plusieurs élèves ayant participé aux groupes de discussion peut donc expliquer le sentiment ressenti d'être privilégié.

Bien que le sentiment d'empathie soit partagé par les deux classes, la classe B est en mesure de donner des exemples de proches (famille ou ami(e)) ayant un handicap, une déficience ou une incapacité. Par conséquent, en plus d'être en contact direct de manière régulière avec des EHDAA dans leur milieu scolaire, ils fréquentent également des proches partageant une situation similaire. Cela fait en sorte qu'ils ont plusieurs connaissances sur le handicap, la déficience et l'incapacité (composante cognitive) et donc qu'ils semblent plus sensibles au vécu de ces personnes (composante affective). Ces plus grandes connaissances et cette sensibilité font en sorte que les élèves de la classe B ont des attitudes plus positives à l'égard des EHDAA que les

élèves de la classe A. Cette corrélation entre les composantes cognitive et affective des attitudes a aussi été repérée dans la recherche menée par Hamel-Richard (2012).

### **6.2.3 Mise en contexte de la composante comportementale des attitudes**

Les élèves ayant participé aux groupes de discussion affirment présenter des comportements positifs dans l'ensemble lorsqu'ils sont appelés à rencontrer une personne au développement non typique. Leur façon de se comporter reflète de l'empathie pour la plupart lorsqu'ils indiquent désirer comprendre l'EHDAA, changer de place avec celui-ci pour qu'il puisse vivre dans un corps ou un esprit sans handicap, sans déficience ni incapacité, partager une activité avec celui-ci ou encore l'aider. Une différence notable a pu être objectivée dans les propos entre les deux classes. En effet, les élèves de la classe B cherchent davantage à entrer en contact avec les enfants de leur école présentant un développement atypique. Plus précisément, ils disent vouloir faire des activités avec les EHDAA et avoir du plaisir avec eux. Lorsqu'ils parlent des EHDAA, leurs propos sont non seulement respectueux, mais affectueux. Les élèves de la classe A indiquent, quant à eux, qu'ils préfèrent se contenter de leur venir en aide et manifestent peu d'enthousiasme à les côtoyer.

Dans l'ensemble, il est attendu que les enfants à développement typique ne cherchent pas à avoir des contacts directs ni même à entretenir des relations d'amitié avec leurs pairs ayant un handicap, une déficience ou une incapacité (Bossaert, De Boer, Frostad, Pijl et Petry, 2015; Carter, Asmus et Moss, 2013; Frostad et Pijl, 2007; Morrison et Burgman, 2009). En effet, il est plus probable que les jeunes adolescents entrent en interaction avec des pairs du même sexe et partageant des caractéristiques similaires (Bee et Boyd, 2011). Aussi, ils tendent à choisir leurs amis sous la base de partage d'intérêts communs. Bien qu'il soit possible que des enfants ayant un cheminement régulier aient des intérêts communs avec certains EHDAA, étant donné le fonctionnement intellectuel général inférieur à la moyenne des individus ayant une déficience intellectuelle (APA, 2010), cela peut engendrer des différences notables entre les deux groupes, particulièrement sur le plan des intérêts.

En ce sens, Bogardus (1959, cité dans Roberts, Harma, Gombert et Roussey, 2014) expose une théorie intéressante à ce sujet. Il indique que lorsqu'un individu perçoit un autre

individu comme lui étant semblable, cela le conduit à accepter un grand degré d'intimité avec ce dernier. Ce degré d'intimité est appelé distance sociale. Autrement dit, la similitude, voire la familiarité serait moins menaçante, plus facilement acceptable. Il s'agit d'une manifestation importante des attitudes négatives d'un pair à l'égard du handicap, de la déficience ou de l'incapacité. Il importe de noter que la distance sociale dépend de la familiarité de l'élève avec le handicap, la déficience ou l'incapacité, de même que la nature de celui-ci ou celle-ci. Ainsi, la familiarité et la nature du handicap, de la déficience ou de l'incapacité influencent la distance sociale maintenue avec un ou des EHDAA et par conséquent les attitudes adoptées à l'égard de celui-ci ou ceux-ci.

Se référant à cette théorie, étant donné le contexte d'intégration scolaire adopté par la direction, les élèves de la classe B bénéficient davantage de contacts directs avec les EHDAA dans leur environnement scolaire et ont donc de meilleures connaissances quant au handicap, à la déficience ou à l'incapacité rencontré (plus grande familiarité). Ils sont, par conséquent, plus sujets à se comporter positivement que les élèves de la classe A. Les propos recueillis tendent vers cette théorie puisque les élèves de la classe B disent « *[partager] des activités [...] tout en leur donnant un maximum de plaisir [...] pour qu'ils se sentent bien [et] qu'ils aiment ça* » (Élève 13B). D'un autre côté, dans l'école A, les contacts entre les élèves à cheminement régulier et ceux ayant des besoins particuliers se font de manière plus ponctuelle et moins régulière. Ainsi, les résultats obtenus ici quant à la composante comportementale des attitudes des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année de classes régulières du primaire sont comparables à ceux obtenus par Maras et Brown (2000), de même que ceux de Siperstein et ses collaborateurs (2007).

De plus, toujours selon la théorie de Bogardus (1959, cité dans Roberts, Harna, Gombert et Roussey, 2014), il est attendu que les élèves à développement typique ayant à côtoyer des enfants ayant une déficience physique aient des attitudes plus positives que ceux côtoyant des enfants ayant une déficience intellectuelle (nature du handicap) (Magiati, Dockrell et Logotheti, 2002; Wenderlborg et Tossebro, 2008). Or, dans le cadre de la présente étude, les participants ont à fréquenter des clientèles similaires, présentant tous une déficience intellectuelle ou presque, et ce, à divers degrés (de légère à profonde). Il est à noter que bien que le diagnostic principal de ces élèves ait trait à une déficience intellectuelle, plusieurs présentent une déficience physique

également. Même si la sévérité de la déficience intellectuelle des élèves de l'école B est plus importante de manière générale, les attitudes à l'égard des personnes présentant cette déficience intellectuelle sont davantage positives. Il appert donc que la familiarité avec le handicap, la déficience ou encore l'incapacité a une influence plus importante sur les comportements adoptés à l'égard des EHDAA que la nature du handicap selon les résultats obtenus ici.

#### **6.2.4 Liens entre les trois composantes attitudinales**

Les propos émis par les élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année de classes régulières du primaire permettent de conclure que la présence de contacts encadrés ou encore d'interactions positives planifiées et orchestrées par l'école entre les EHDAA et leurs pairs en milieu scolaire favorisent l'émergence de connaissances relatives à l'intégration scolaire, au handicap, à la déficience et à l'incapacité (composante cognitive). Cette édification de savoirs quant à ces construits permet le développement de sentiments favorables à l'égard des EHDAA et l'intégration scolaire (composante affective), dans la mesure où ces contacts et interactions sont encadrés et s'arriment à un projet pédagogique précis, ludique et orchestré avec soin par la direction et son personnel. Ainsi, l'établissement de relations significatives, sans nécessairement être de l'amitié, peut émerger entre les EHDAA et leurs pairs à développement typique (composante comportementale). Finalement, la création de ces relations significatives incite les pairs à établir à nouveau des contacts et à entrer en interactions avec les EHDAA. Par conséquent, l'ouverture à la diversité et l'acceptation des différences sont possibles, particulièrement dans les environnements scolaires où les politiques reflètent des pratiques inclusives (Bennett, 2009; Ducharme, 2008; Morrison et Burgman, 2009). Ainsi, comme indiqué antérieurement, la façon dont la direction d'un milieu scolaire décide d'appliquer les principes d'intégration scolaire influencera les attitudes des enseignants, mais aussi celles de l'ensemble des élèves (Bélanger et Rousseau, 2004). Considérant ce qui vient d'être écrit, les trois composantes attitudinales de Eagly et Chaiken (1993) sont corrélées entre elles (voir la Figure 4).



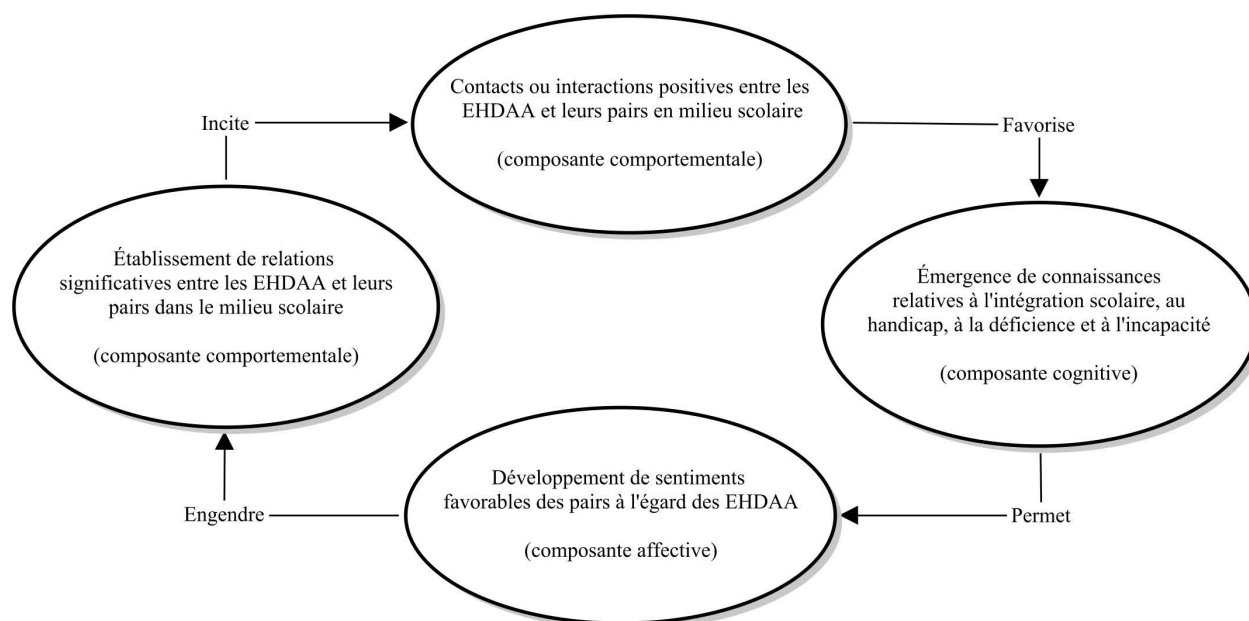


Figure 4. Liens existants entre les composantes cognitive, affective et comportementale des attitudes (figure inédite)

Considérant les liens illustrés ci-haut et les différents éléments rapportés dans les groupes de discussion, les attitudes différentes entre les deux milieux scolaires étudiés peuvent être mieux expliquées. En effet, bien que ces deux milieux privilégient l'intégration scolaire, l'école B, quant à elle, encourage des activités d'intégration entre les élèves à développement typique et ceux ayant un handicap, une déficience ou une incapacité à plusieurs occasions au cours de la période scolaire. En ce sens, au sein de la classe B, les contacts entre les EHDAA et leurs pairs sont faits dans le cadre d'activités ou encore dans l'optique où les pairs doivent venir en aide aux EHDAA. En ayant davantage d'occasions d'entrer en contact avec les élèves ayant un handicap, une déficience ou une incapacité, ils ont par conséquent des sentiments plus positifs à leur égard et donc des attitudes plus positives. À l'inverse, dans la classe A, les contacts sont effectués de manière aléatoire et ponctuelle au sein de l'école (ex. : se croiser dans les corridors) ce qui peut expliquer les sentiments moins favorables à leur égard et donc leurs attitudes plus négatives.

En somme, pour que l'intégration soit réussie, celle-ci doit être associée à des activités planifiées et encadrées qui mettent en relation les élèves dans des environnements stimulants, ludiques et affectueux. Ces activités doivent aussi être des occasions de discussions et d'éducation des élèves, de façon à ce que les interactions soient positives.

### **6.3 Forces et limites de cette étude**

La recherche menée auprès des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année de classes régulières du primaire a permis de répondre à la question à l'origine de la présente étude et d'atteindre les trois objectifs ici visés. Par conséquent, elle a ainsi permis d'explorer les attitudes de ces élèves quant à l'intégration scolaire, au handicap, à la déficience et à l'incapacité. Toutefois, certaines limites peuvent être soulevées. Celles-ci, bien qu'elles influencent les résultats obtenus, n'altèrent pas leur validité. Cette étude présente également certaines forces.

#### **6.3.1 Forces de cette étude**

En premier lieu, le fait d'avoir donné la parole aux enfants constitue une force, en ceci qu'ils sont les premiers concernés par cette problématique sociale. Tous les élèves, qu'ils aient ou non un handicap, une déficience ou une incapacité, étaient invités à participer à l'étude. Aucun critère discriminatoire n'a été mis de l'avant, car il était désiré ici que les idéaux d'une société inclusive puissent aussi se refléter dans cette recherche. Comme l'affirme Hammell et Iwama (2012), une pratique éthique de la recherche en ergothérapie enjoint les chercheurs à inclure dans leurs recherches les perspectives des personnes ayant un handicap, une déficience ou une incapacité. C'est, en toute humilité, ce qui a été tenté de réaliser ici.

En deuxième lieu, les deux écoles participantes à ce projet présentent des caractéristiques très différentes en termes de niveau socio-économique, de nombre d'EHDAA, de classes spéciales et des principes et modalités d'intégration scolaire appliqués par rapport aux écoles participantes au projet de Hamel-Richard (2012) et entre elles. Cela a permis d'explorer les attitudes des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire dans des environnements scolaires qui sont différents les uns des autres et d'ainsi comprendre, dans une certaine mesure, les divergences notées entre les attitudes des élèves selon leur appartenance à l'une ou l'autre de ces écoles.

En troisième lieu, ce projet est doté d'une grande pertinence sociale. En effet, les résultats obtenus ont permis de cerner des facteurs pouvant contribuer à favoriser l'intégration scolaire, voire sociale des EHDAA et, par conséquent, l'émergence d'attitudes davantage positives à leur endroit de la part de leurs pairs. En effet, l'émergence de connaissances à l'égard des EHDAA semble rendre les élèves plus familiers à la situation de ces derniers et favoriser l'émergence de

sentiments positifs envers eux. Ainsi, de permettre à ces enfants, dès leur tout jeune âge, d'interagir avec les EHDA dans le cadre d'activités structurées semble contribuer à la formation de futurs citoyens ouverts à la diversité et donc contribuer à des attitudes positives à l'égard des EHDA. Nous pensons que ce type de formation citoyenne peut au long terme participer à la mise en place d'une société davantage inclusive.

### **6.3.2 Limites de cette étude**

Premièrement, la sélection des participants peut engendrer un biais. En fait, l'hétérogénéité entre les deux groupes a pu influencer l'interprétation des résultats. En effet, les élèves de la classe A ( $n_A=7$ ) étaient peu nombreux et surtout de sexe féminin. Ils provenaient également d'un environnement défavorisé et avaient des contacts indirects avec les EHDA dans leur milieu scolaire. D'un autre côté, les élèves de la classe B étaient plus nombreux ( $n_B=23$ ) et provenaient d'un milieu plus favorisé. Le contexte d'intégration scolaire privilégié était des contacts directs avec les EHDA par le biais d'activités organisées. Cette dissemblance entre les groupes et les contextes d'intégration scolaire a mené à l'obtention d'attitudes différant sur plusieurs points. Cette différence était par conséquent difficile à interpréter étant donné la présence de nombreux facteurs confondants. Ainsi, un biais de confusion est présent étant donné un déséquilibre entre les groupes de participants. Par contre, les interprétations des résultats énoncées plus haut ont été effectuées prudemment.

Deuxièmement, un biais de désirabilité a pu être introduit dans la présente recherche bien que tous les propos des élèves étaient accueillis sans jugement par l'animatrice. En effet, puisque les groupes de discussion ont été animés par l'étudiante-chercheuse, les élèves ont peut-être retenu certaines réflexions ou encore modéré leurs propos de peur d'être jugés par l'animatrice ou encore la superviseure du projet. De plus, il importe de reconnaître que les enfants d'âge scolaire connaissent de grandes modifications dans leur comportement social. En effet, durant le passage de l'enfance vers l'adolescence, la transformation la plus importante dans les relations sociales est la place grandissante des relations d'amitié (Bee et Boyd, 2011). Le jeune adolescent accorde désormais de plus en plus d'importance à son groupe de pairs, ces derniers l'aidant dans la définition de sa nouvelle identité en pleine construction (Bee et Boyd, 2011). En effet, ce dernier cherche à adhérer à un groupe d'amis et à s'y conformer autant que possible étant donné son

estime de soi diminuée lors de cette période. Ce désir d'adhésion et de conformité à un groupe tend par la suite à diminuer au fur et à mesure que l'adolescent se forge une identité plus indépendante de celle de son groupe (Bee et Boyd, 2011). Par conséquent, lors de la tenue des groupes de discussion, certains élèves ont démontré, de par leurs comportements non verbaux, une réticence à émettre leur opinion. Par exemple, certains étaient incapables de soutenir le regard de la chercheuse-étudiante lorsqu'ils parlaient ou encore d'autres se contentaient d'acquiescer aux dires d'un autre élève, sans élaborer. En résumé, la réticence à émettre certaines opinions en raison d'un désir de plaire aux pairs ou à l'étudiante-chercheuse aurait pu entraîner la rétention ou la modération de certains propos davantage préjudiciables à l'égard des EHDA.

En ce sens, un questionnaire aurait pu résoudre ce problème ou encore la confrontation à des stimuli par photos (stimuli contrôlés) présentant des enfants atteints d'un handicap, d'une déficience ou d'une incapacité ou non. En effet, plusieurs écrits scientifiques utilisent cet outil pour collecter leurs données (Huckstadt et Shutts, 2014). Par contre, ces types d'outil de collecte de données aurait diminué les « effets boule de neige » qu'un groupe de discussion peut entraîner. Effectivement, chaque outil comporte ses avantages et ses inconvénients. Quoi qu'il en soit, les *focus group* permettent globalement d'enrichir les échanges spontanés et authentiques entre les participants dans une atmosphère de respect (Vaughn, Schumm et Sinagub, 1996), ces élèves fréquentant le même environnement scolaire et ayant des expériences similaires en ce qui a trait à l'intégration scolaire des EHDA.

Troisièmement, il est important de noter que le taux de participation dans les groupes de discussion était plutôt faible (environ le tiers de la classe A et la moitié de la classe B). Une minorité d'élèves ont participé aux échanges, particulièrement dans la classe A. Conséquemment, les résultats peuvent refléter le point de vue de seulement quelques élèves.

Finalement, les résultats obtenus dans cette recherche sont difficilement transférables à l'ensemble des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année de classes régulières du primaire au Québec étant donné la petite taille de l'échantillon, la grande hétérogénéité entre les deux groupes de participants, de même que les biais énoncés ci-haut. Par contre, les résultats obtenus permettent de penser qu'il est primordial que l'ensemble des élèves d'âge scolaire soit en contact direct avec les EHDA.

afin de développer des attitudes positives à leur égard, tel que Huckstadt et Shutts (2014) l'indiquent, et ce, dans le contexte d'activités pédagogiques régulières encadrées et orchestrées par l'école dans un environnement ludique.

## **6.4 Implications futures et recommandations**

Les résultats obtenus par l'entremise de la présente recherche ont différents impacts que ce soit vis-à-vis la pratique clinique de l'ergothérapie, l'enseignement en éducation et en santé, la gouvernance scolaire au primaire ou encore la recherche.

### **6.4.1 Implications vis-à-vis la pratique clinique de l'ergothérapie**

La présente recherche a permis de documenter davantage les obstacles attitudinaux à l'intégration sociale en milieu scolaire des EHDAA. L'ergothérapeute se voit maintenant mieux outillé pour favoriser la participation sociale de l'ensemble des élèves à l'école étant donné sa connaissance plus approfondie quant aux facteurs environnementaux pouvant limiter cette participation. Ainsi, ce professionnel pouvant faire partie intégrante de l'équipe-école peut adopter un rôle de choix dans la mise en place des programmes interventionnels visant le développement d'attitudes favorables à l'égard de l'intégration scolaire des EHDAA par leurs pairs ayant un développement dit typique. Par contre, avant l'instauration de tels programmes dans les milieux scolaires au Québec, davantage d'études visant à documenter les attitudes des enfants d'âge scolaire quant à l'intégration scolaire des enfants présentant un handicap, une déficience ou une incapacité devraient être menées. Ainsi, ce phénomène serait mieux documenté et les pistes interventionnelles plus judicieusement choisies, de manière à ce qu'elles puissent avoir les répercussions désirées sur les attitudes de l'ensemble de la communauté scolaire et, éventuellement, de la société.

### **6.4.2 Implications vis-à-vis l'enseignement en éducation et en santé**

Les résultats obtenus semblent attestés du fait qu'un environnement ludique où le corps professoral des établissements scolaires orchestre et encadre des activités structurées entre les EHDAA et les élèves du primaire favorise l'émergence d'attitudes positives quant à l'intégration scolaire des enfants présentant un handicap, une déficience ou une incapacité. Par conséquent, si les résultats sont avérés, il s'ensuit que l'ensemble des futurs enseignants et professionnels de la

santé étant appelés à travailler en milieu scolaire (par exemple, les orthophonistes, les travailleurs sociaux et les ergothérapeutes) devrait être sensibilisé, dans le cadre de leur formation universitaire, à l'importance d'une intégration sociale réussie afin de favoriser l'intégration scolaire des EHDAA et de l'importance du rôle de l'environnement scolaire dans cette visée. De plus, advenant le cas où d'éventuelles recherches menées permettent de préciser les interventions à mettre en place dans les établissements scolaires afin de favoriser l'émergence d'attitudes positives à l'égard des EHDAA et par le fait même envers toutes personnes qui diffèrent de la normalité, celles-ci pourraient être enseignées par le biais de formations continues à l'ensemble de l'équipe-école.

#### **6.4.3 Implications vis-à-vis la gouvernance scolaire au primaire**

Dans la mesure où les résultats obtenus ici sont avérés, il serait opportun d'opter pour une gouvernance scolaire intégrative. Il est entendu que la mise en place d'activités de pairage dans l'ensemble des écoles du réseau québécois de l'éducation engendrerait des coûts importants. En effet, cela impliquerait, entre autres, que les enseignants mobilisent une certaine portion de leur plage horaire de travail pour préparer et encadrer ces activités de pairage. De plus, ces milieux devraient privilégier l'intégration physique des EHDAA dans leur établissement, que ce soit en classe régulière si l'approche pédagogique répond aux besoins et capacités de l'élève intégré ou encore en classe spécialisée. Une telle mesure nécessite l'embauche de personnel approprié.

Étant donné cette situation plutôt utopique, il appert plus réaliste (surtout dans le contexte actuel) que les directions de l'ensemble des milieux scolaires de la province s'engagent à intégrer dans le cadre du cursus scolaire des élèves, ces activités de pairage avec des EHDAA. La fréquence de la tenue de ces activités serait à déterminer par ces directions selon la présence à proximité d'écoles spécialisées ou encore d'écoles régulières disposant de classes spécialisées. Les répercussions de l'instauration d'une telle modalité dans le cursus des élèves par les directions, voire par le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport seraient, peut-on supposer, positives pour l'ensemble des acteurs impliqués et même la société.

#### **6.4.4 Implications vis-à-vis la recherche**

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude concordent avec les propos énoncés par Anderson et ses collègues (2005) concernant la stratégie du contact optimal. En effet, il a été démontré par ces auteurs que la ségrégation existante entre deux groupes distincts, le cas échéant les EHDAA et les enfants à développement typique, se trouve réduite lorsqu'il existe des contacts dans des conditions optimales entre ceux-ci. Ces conditions optimales impliquent que les contacts doivent être réguliers et fréquents dans des contextes sociaux variés. De plus, les groupes impliqués doivent avoir un ratio similaire et les contacts ne doivent pas être effectués dans un contexte compétitif, mais plutôt dans la coopération pour l'atteinte d'un but commun (Anderson, Dixon, Durrheim et Tredoux, 2005). Cela dit, bien qu'il ait été démontré ici que le contexte d'intégration scolaire de l'école B semble avoir davantage de répercussions positives sur les attitudes des élèves de classes régulières de 5e et 6e année que celui de l'école A, d'autres recherches sont nécessaires afin d'identifier le contexte d'intégration scolaire permettant de maximiser les bénéfices sur l'ensemble des élèves (McDougall et al., 2004). Entre autres, il serait pertinent de s'intéresser à l'impact que peut avoir le niveau socio-économique du milieu scolaire sur les attitudes des élèves de 3<sup>e</sup> cycle du primaire.

Pour ce faire, il importerait que d'éventuelles recherches portant sur les attitudes des élèves de troisième cycle du primaire quant à l'intégration scolaire des élèves ayant un handicap, une déficience ou une incapacité qui considèrent les biais énoncés ci-haut et qui s'intéressent à divers contextes d'intégration scolaire soient menées ici au Québec. Par la suite, en ayant une représentation plus juste de la situation en main, il serait possible de mettre sur pied un projet interventionnel visant à améliorer les attitudes des pairs quant à l'intégration scolaire des EHDAA, au handicap, à la déficience et à l'incapacité. Il est donc attendu qu'éventuellement cela mène à des modifications quant aux mesures d'éducation intégrative dans la province, en augmentant notamment les contacts sociaux entre les élèves de classes régulières et les EHDAA afin de conduire à une société davantage inclusive.

## 7. CONCLUSION

La présente étude visait à explorer les attitudes des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années de classes régulières du primaire quant à l'intégration scolaire, au handicap, à la déficience et à l'incapacité. Or, il s'avère que ces attitudes sont somme toute favorables, bien qu'un environnement scolaire misant sur l'intégration sociale des EHDAA et donc privilégiant des contacts directs et fréquents entre les deux groupes semble permettre le développement d'attitudes encore plus positives. En ce sens, les données verbales recueillies laissent croire que l'établissement de contacts ou d'interactions sociales positives puisse permettre l'émergence de connaissances relatives aux EHDAA qui à leur tour semblent contribuer à la formation de sentiments favorables à leur égard. Ces sentiments paraissent inciter finalement les pairs à établir des relations positives et significatives avec les élèves ayant un handicap, une déficience ou une incapacité. Par conséquent, les composantes attitudinales (Eagly et Chaiken, 1993) apparaissent fortement liées entre elles.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche combinés à ceux de Hamel-Richard (2012) contribuent aux premiers balbutiements dans l'avancement des connaissances relatives aux attitudes des élèves du troisième cycle du primaire au Québec quant à l'intégration scolaire des élèves présentant un handicap, une déficience ou une incapacité. Bien que l'ensemble des résultats obtenus concordent avec plusieurs recherches menées en Europe et aux États-Unis, il est recommandé que d'autres chercheurs s'attardent à documenter ces attitudes afin de pouvoir éventuellement réfléchir à des pistes interventionnelles pour une meilleure acceptation des différences en milieu scolaire, notamment celles ayant trait au handicap, à la déficience et à l'incapacité qui se présentent entre les élèves. Pour l'instant, il est suggéré que les milieux scolaires encouragent les interactions positives entre les élèves à développement dit typique et ceux ayant des besoins particuliers, et ce, dans un contexte encadré, respectueux et ludique. Puisque ce n'est pas dans tous les milieux scolaires où l'on retrouve actuellement des classes spéciales ou encore des EHDAA intégrés en classes régulières, il devient ardu d'encourager cette forme de contacts. Ainsi, tout en considérant les résultats obtenus suite aux recherches éventuellement menées, il faudra s'assurer de la faisabilité des interventions proposées.



Pour terminer, puisque l'éducation est l'un des déterminants de la santé, comme souligné par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), il importe de s'attarder à cette réalité. L'une des voies possibles, c'est en prenant à cœur l'intégration scolaire réussie de ces élèves différents et en s'attardant à leur éducation, c'est-à-dire à la réussite scolaire et par conséquent, à leur intégration dans des environnements scolaires qui favorisent leur bien-être et leur développement. C'est en s'attardant sur la réussite scolaire de tous les élèves, dont les EHDAA sont partie intégrante, qu'on veille à la santé des enfants, voire à la santé de la société. Dans ce projet collectif important, l'ergothérapeute peut se révéler un partenaire de choix.

## RÉFÉRENCES

- Allemand, M., Steiger, A. E., & Fend, H. A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229-241. doi : 10.1111/jopy.12098
- Altman, B. M., & Barnartt, S. N. (2006). *International Views on Disability Measures: Moving Toward Comparative Measurement*. Amsterdam : Elsevier JAI.
- American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR* (4th ed., text revision. ed.). Washington, D.C. : American Psychiatric Association.
- Anderson, N. B., Dixon, J., Durrheim, K., & Tredoux, C. (2005). Beyond the Optimal Contact Strategy. *American Psychologist*, 60(7), 697-711. doi : 10.1037/0003-066X.60.7.697
- Baker, K., & Donnelly, M. (2001). The Social Experiences of Children with Disability and the Influence of Environment: A framework for intervention. *Disability & Society*, 16(1), 71-85. doi : 10.1080/713662029
- Bee, H. L., & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain* (4e éd. ed.). Saint-Laurent : ERPI.
- Bélangier, S., & Rousseau, N. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy [Que.] : Presses de l'Université du Québec.
- Bennett, S. (2009). *L'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers*. Repéré à [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Bennett\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Bennett_fr.pdf)
- Bergeron, G., & St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. Repéré à [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-272\\_BERGERON.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-272_BERGERON.pdf)
- Bibliothèque et Archives nationales du Québec. (2014). Le Rapport Parent. *À Rayons Ouverts*. Repéré à [https://www.banq.qc.ca/documents/a\\_propos\\_banq/nos\\_publications/a\\_rayons\\_ouverts/ARO\\_94.pdf](https://www.banq.qc.ca/documents/a_propos_banq/nos_publications/a_rayons_ouverts/ARO_94.pdf)
- Bossaert, G., De Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43-54. doi : 10.1080/03323315.2015.1010703
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76. doi : 10.1080/0968759032000155640

- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197-208. doi : 10.1080/0885625032000078989
- Carter, E. W., Asmus, J., & Moss, C. K. (2013). Fostering friendships: supporting relationships among youth with and without developmental disabilities.(Report). *The Prevention Researcher*, 20(2), 14.
- Corbière, M., & Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Debout, C. (2014). The focus group. *Soins* (788), 56-60.
- Ducharme, D. (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle : proposition d'un cadre organisationnel*. Direction des communications de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Repéré à [http ://www.cdpdj.qc.ca/Publications/Documents/inclusionscolaire\\_cadre\\_organisationnel.pdf](http://www.cdpdj.qc.ca/Publications/Documents/inclusionscolaire_cadre_organisationnel.pdf)
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : proposition d'un cadre organisationnel*. Montréal : Marcel Didier inc.
- Eagly, A., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Ft. Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Fortin, F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd. ed.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile*. Québec : Presses de l'Université Laval Diffusion.
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does Being Friendly Help in Making Friends? The Relation between the Social Position and Social Skills of Pupils with Special Needs in Mainstream Education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. doi: 10.1080/08856250601082224
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Gallagher, F. (2014). La recherche descriptive interprétative. Description des besoins psychosociaux de femmes à la suite d'un résultat anormal à la mammographie de dépistage du cancer du sein. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 5-27). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2010). Improving Attitudes towards Children with Disabilities in a School Context : A Cluster Randomized Intervention Study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10). doi : 10.1111/j.1469-8749.2010.03731.x
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goupil, G. (2007). Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 3e édition. Montréal, Qc : Éditions de la Chenelière.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2010). *Rencontres des partenaires en éducation – Document d'appui à la réflexion – rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Repéré à [http://www.autisme.qc.ca/assets/files/06-documentation/03nouvellesarchives/RencontrePartEduc\\_DocAppuiReflexion.pdf](http://www.autisme.qc.ca/assets/files/06-documentation/03nouvellesarchives/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2015). *Indices de défavorisation*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>
- Hamel-Richard, J. (2012). *Exploration des attitudes d'élèves de 5e et 6e années de classes régulières du primaire quant à l'intégration et l'inclusion scolaires d'enfants présentant des déficiences ou des incapacités*. (Essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/6890/1/030583811.pdf>
- Hammell, K. W. (2006). Disability and deviance from the norm. Dans K. W. Hammell (Ed.) *Perspectives on Disability & Rehabilitation: Contesting Assumptions; Challenging Practice* (pp. 31-51). Philadelphia, PA: Churchill Livingstone / Elsevier.
- Hammell, K. W., & Iwama, M. K. (2011). Well-being and occupational rights: An imperative for critical occupational therapy. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 19, 385-394. doi : 10.3109/11038128.2011.611821
- Huckstadt, L. K., & Shutts, K. (2014). How Young Children Evaluate People With and Without Disabilities. *Journal of Social Issues*, 70(1), 99-114. doi : 10.1111/josi.12049

- Khadka, J., Woodhouse, M. J., Margrain, T., Ryan, B., & Davies, N. (2008). Focusing Children in Focus Groups. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 28(1), 99-99. doi: 10.1111/j.1475-1313.2007.00530\_11.x
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group : a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. doi : 10.1080/13603110701284680
- Lachapelle, Y. (2012). *PSE1066 -Déficiency intellectuelle*. Recueil inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Law, M., Haight, M., Milroy, B., Willms, D., Stewart, D., & Rosenbaum, P. (1999). Environmental factors affecting the occupations of children with physical disabilities. *Journal of Occupational Science*, 6(3), 102-110. 10.1080/14427591.1999.9686455
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.
- Lebel, L. (s.d.). La Commission Castonguay-Nepveu : recours à la pensée scientifique et négociations fédérales-provinciales sur le partage des compétences en matière de santé, 1966-1972. Repéré à <http://www.bulletinhistoirepolitique.org/le-bulletin/numeros-precedents/volume-17-numero-1/la-commission-castonguay-nepveu-recours-a-la-pensee-scientifique-et-negociations-federales-provinciales-sur-le-partage-des-competences-en-matiere-de-sante-1966-1972/>
- Magiati, I., Dockrell, J. E., & Logotheti, A.-E. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 409-430. doi : 10.1016/S0193-3973(02)00126-0
- Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 337-351. doi : 10.1348/000709900158164
- McDougall, J., Dewit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High School-Aged Youths' Attitudes Toward their Peers with Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287-313. doi : 10.1080/1034912042000259242
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontres des partenaires en éducation–Document d'appui à la réflexion – rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Repéré à [http://www.autisme.qc.ca/assets/files/06-documentation/03-nouvelles-archives/RencontrePartEduc\\_DocAppuiReflexion.pdf](http://www.autisme.qc.ca/assets/files/06-documentation/03-nouvelles-archives/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *Indices de défavorisation par école 2014-2015*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/)

statistiques\_info\_decisionnelle/Indices\_defavorisation\_ecoles\_2014\_2015.pdf

- Ministère de l'éducation du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morrison, R., & Burgman, I. (2009). Friendship experiences among children with disabilities who attend mainstream Australian schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(3), 145-152.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A Meta-Analysis of School-Age Children's Attitudes towards Persons with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
- Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). (1984). À part...égale. L'intégration scolaire des personnes handicapées : un défi pour tous. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48494>
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2000). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé - Projet final, version complète*. Repéré à <http://dcalin.fr/fichiers/cif.pdf>
- Paré, M. I., & Trépanier, N. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Pelligrini, A.D., & Blatchford, P. (2000). *The child at school: Interactions with peers and teachers*. London : Arnold.
- Regroupement des ergothérapeutes du milieu scolaire. (2007). Au-delà de la réadaptation : l'ergothérapeute à l'école. Repéré à [http://www.fppe.qc.ca/index\\_doc/ergotherapie.pdf](http://www.fppe.qc.ca/index_doc/ergotherapie.pdf)
- Réseau international de processus de production du handicap (RIPPH). (2015). *Les concepts-clés du MDH-PPH*. Repéré à <http://www.ripph.qc.ca/mdh-pph/les-concepts-cles-du-mdh-pph>
- Roberts, W., Harma, K., Gombert, A., & Roussey, J.-Y. (2014). Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(3), 414-426. doi : 10.1037/a0033356
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups : theory and practice* (2nd ed. ed.). Thousand Oaks, Calif. : Sage.

- Townsend, E.A., & Polatajko, H.J (2013). *Habiliter à l'occupation : Faire avancer la perspective ergothérapique de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation* (2e éd., version française N. Cantin). Ottawa : CAOT Publications ACE
- Townsend, M., Wilton, K., & Vakilrad, T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37, 405–411. doi: 10.1111/j.1365-2788.1993.tb00883.x
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux*. Repéré à [http://portal.unesco.org/education/fr/ev.phpURL\\_ID=19262&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/fr/ev.phpURL_ID=19262&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Vienneau, R. (2004). Chapitre 7 : Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau, & S. Bélanger (Eds.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp.127-151). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of Students' Attitudes towards Peers with Disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479. doi : 10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x
- Wendelborg, C., & Tossebro, J. (2008). School Placement and Classroom Participation among Children with Disabilities in Primary School in Norway: A Longitudinal Study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305-319. doi: 10.1080/08856250802387257
- Wiener, J. (2009). Fostering Social Acceptance in Inclusive Classrooms. *Education Canada*, 49(4), 16-20.
- Wolfensberger, W., & Thomas, S. (1988). *Passing : programme d'analyse des systèmes de services : application des buts de la valorisation des rôles sociaux : manuel des critères et des mesures de la valorisation des rôles sociaux* (2e éd. ed.). Gatineau : Les Communications Opell.
- Woodyatt, G., & Rodger, S. (2006). Communication and social skills for occupational engagement. Dans S.Rodger & Ziviani (Eds.), *Occupational therapy with children: Understanding children's occupations and enabling participation* (pp. 158-176). Carlton, Victoria, Australia: Blackwell.

## ANNEXE A

### AUTORISATION DE REPRODUCTION DE LA FIGURE 1



Québec, le 8 décembre 2015

Madame Jessica Girard

333 6100 de la Grotte

**Objet : Licence pour reproduire et communiquer au public par télécommunication l'œuvre présentée en annexe**

Madame,

Attendu que le Centre de services partagés du Québec gère les droits d'auteur des documents des ministères et des organismes publics conformément aux *Normes en matière d'acquisition, d'utilisation et de gestion de droits d'auteurs des documents détenus par le gouvernement, les ministères et les organismes publics désignés par le gouvernement*;

Attendu que le ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) détient tous les droits lui permettant d'accorder la licence de droits d'auteur prévue par la présente;

Je vous transmets, au nom du ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR), l'autorisation qui fait suite à votre demande.

Par la présente, une licence gratuite, non exclusive et non transférable vous est accordée afin de reproduire et de communiquer au public par télécommunication dans le cadre de votre maîtrise et qui sera déposé sur le site de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières (<http://www.uqtr.ca/biblio/>) ainsi qu'au département d'ergothérapie ([https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa\\_no\\_site=306](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa_no_site=306)), l'œuvre présentée en annexe, et ce, selon les conditions suivantes :

- Cette licence est accordée sans limite territoriale;
- La communication au public par télécommunication est sans limite de temps;
- Dans le cadre de l'application de cette licence, la mention de la source doit être indiquée.

Espérant le tout à votre entière satisfaction, nous vous prions de recevoir, Madame, nos salutations distinguées.

Mona Côté

Gestion des droits d'auteur

Centre de services partagés du Québec

1000, route de l'Église, bureau 500  
 Québec (Québec) G1V 1V3  
 Téléphone : (418) 646-1000 poste 2860  
 Télécopieur : (418) 266-4212  
[droit.auteur@cspe.gouv.qc.ca](mailto:droit.auteur@cspe.gouv.qc.ca)



## ANNEXE B

### AUTORISATION DE REPRODUCTION DE LA FIGURE 2



RightsLink®

Home

Create  
Account

Help



**Title:** Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education

**Author:** Marloes Koster, Han Nakken, Sip Jan Pijl, et al

**Publication:** International Journal of Inclusive Education

**Publisher:** Taylor & Francis

**Date:** Mar 1, 2009

Copyright © 2009 Routledge

LOGIN

If you're a **copyright.com** user, you can login to RightsLink using your copyright.com credentials. Already a **RightsLink** user or want to [learn more?](#)

#### Thesis/Dissertation Reuse Request

Taylor & Francis is pleased to offer reuses of its content for a thesis or dissertation free of charge contingent on resubmission of permission request if work is published.

BACK

CLOSE WINDOW

Copyright © 2015 [Copyright Clearance Center, Inc.](#) All Rights Reserved. [Privacy statement.](#) [Terms and Conditions.](#) Comments? We would like to hear from you. E-mail us at [customercare@copyright.com](mailto:customercare@copyright.com)

## ANNEXE C

### AUTORISATION DE REPRODUCTION DE LA FIGURE 3

Bonjour Mme Girard,

Vous trouverez en fichier joint le schéma MDH-PPH 2 et le schéma PPH, ainsi que la référence qui doit l'accompagner. Il nous fait plaisir de vous donner la permission de l'utiliser dans le cadre de l'un de vos travaux universitaires, en prenant soins de bien citer la référence et la source.

Espérant le tout conforme à vos attentes, je vous prie d'agréer nos meilleures salutations.

**Lucie Moffet**

*Secrétaire de direction*

Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH)

International Network on the Disability Creation Process (INDCP)

*& Société canadienne de la CIDIH*

*Canadian Society for the ICIDH*

525, boul. Wilfrid-Hamel Est, local A-08

Québec (Québec) CANADA

G1M 2S8

Tél./Phone number : 418-529-9141 poste 6202

Télécopie/Fax : 418-780-8765

Courriel/Email : [ripph@irdpq.qc.ca](mailto:ripph@irdpq.qc.ca)

**DROITS D'AUTEUR :** Tous les documents de formation, les instruments de mesure et les formulaires de cueillette d'information MHAVIE et MQE, de même que la Classification québécoise sur le Processus de production du handicap sont protégés par les droits d'auteur et les droits de propriété intellectuelle. **Toute reproduction est strictement interdite.**

**ANNEXE D**  
**LETTRE DE PRÉSENTATION À LA DIRECTION**



**LETTRE DE PRÉSENTATION À LA DIRECTION**

---

Bonjour à vous,

Je m'appelle Jessica Girard et je suis étudiante à la maîtrise en ergothérapie, à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Je m'intéresse actuellement à l'intégration scolaire des enfants présentant une déficience ou une incapacité. Dans le cadre de mon essai de maîtrise, mon projet d'étude porte sur les attitudes des enfants de cinquième et de sixième années relativement à l'intégration scolaire de tels élèves.

Dans le but de mener à bien mes recherches, j'aurais besoin de réaliser deux groupes de discussion. Plus précisément, ce projet consiste à me rendre dans une classe de cinquième année et dans une classe de sixième année afin d'animer un groupe de discussion sur l'intégration scolaire. Ce groupe a une durée d'une heure. Pour réaliser mon étude, le comité éthique de l'UQTR me demande d'obtenir une lettre attestant de votre autorisation à ce que je réalise ma recherche au sein de votre école. Si vous pouviez cibler et me transmettre les noms de deux enseignants, un de cinquième année et un autre de sixième année, qui accepteraient que j'anime un groupe de discussion de sa classe, à un moment qui lui convient, ce serait grandement apprécié. Le consentement écrit des parents sera éventuellement requis.

Vous trouverez ci-joint une lettre qui vous donne plus d'informations sur mon projet de recherche. N'hésitez pas à me joindre pour obtenir de plus amples renseignements.

En conclusion, votre collaboration serait beaucoup appréciée.

En vous remerciant à l'avance,

Jessica Girard,  
Étudiante à la maîtrise en ergothérapie sous la supervision de  
Marie-Josée Drolet, enseignante en ergothérapie

**ANNEXE E**  
**LETTRE D'INFORMATION À LA DIRECTION**



**LETTRE D'INFORMATION À LA DIRECTION**

---

*Invitation à participer au projet de recherche qui s'intitule*

*Exploration des attitudes d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années quant à l'inclusion scolaire<sup>3</sup> des élèves présentant une déficience ou une incapacité*

**Jessica Girard, étudiante à la maîtrise en ergothérapie**

**Marie-Josée Drolet, professeure et directrice de recherche**

**Département d'ergothérapie**

La participation de votre école à cette recherche, qui vise à explorer les attitudes d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire quant à l'inclusion scolaire des élèves ayant une déficience ou une incapacité, serait grandement appréciée.

**Objectifs**

Objectif principal : Explorer les attitudes d'élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années de classes régulières du primaire quant à l'inclusion scolaire d'enfants ayant une déficience ou une incapacité.

Objectifs spécifiques :

1) Volet cognitif des attitudes : Explorer la conceptualisation de la déficience, de l'incapacité et du handicap chez des élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années de classes régulières du primaire;

---

<sup>3</sup> L'expression « inclusion scolaire » a été substituée en cours de projet par l'expression « intégration scolaire » pour les raisons énoncées dans la section Cadre conceptuel du présent essai.

2) Volet affectif des attitudes : Explorer les sentiments de ces élèves quant à l'inclusion des enfants ayant une déficience ou une incapacité dans une classe régulière;

3) Volet comportemental des attitudes : Explorer les prédispositions à agir de ces élèves quant à l'inclusion des enfants ayant une déficience ou une incapacité dans une classe régulière.

Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique l'éventuelle participation de votre école à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire cette lettre d'information attentivement et de poser toutes les questions que vous avez au sujet du projet.

### **Tâche**

La participation de votre école à ce projet de recherche consiste à ce que deux classes, l'une de cinquième et l'autre de sixième année, prennent part à un groupe de discussion, en classe, à même l'école. Le groupe de discussion sera d'une durée approximative de 60 minutes et permettra de recueillir des informations relatives au sujet d'étude, soit les attitudes des élèves quant à l'inclusion scolaire des élèves présentant une déficience ou une incapacité. Pour permettre une meilleure analyse des données recueillies, un enregistrement visuel et un enregistrement audio de la discussion de groupe seront effectués avec l'accord des enfants, des parents et des enseignants. Le projet se tiendra pendant une séance du cours Éthique et culture religieuse, ou à tout autre moment jugé opportun par l'enseignant.

### **Risques, inconvénients, inconforts**

Aucun risque n'est associé à la participation des enfants à ce projet.

### **Bénéfices**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'inclusion scolaire des élèves présentant une déficience ou une incapacité est le seul bénéfice indirect prévu à la participation des classes de votre école à ce groupe de discussion. Aucune compensation d'ordre monétaire

n'est accordée si vous acceptez la participation de votre école à ce projet. Aussi, si vous le souhaitez les résultats de l'étude pourraient vous être communiqués à la fin de la recherche.

### **Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification ou à celle de votre école. La confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif pour votre école. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous la forme d'un essai critique, d'un article scientifique, d'une conférence ou d'une affiche scientifique, ne permettront pas d'identifier les participants à cette étude, de même que l'école.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur, à l'intérieur d'un local barré situé à l'Université du Québec à Trois-Rivières, et les seules personnes qui y auront accès seront Jessica Girard, chercheuse, et Marie-Josée Drolet, directrice d'essai. Elles seront détruites suite à l'étude et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire.

### **Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Jessica Girard ([jessica.girard@uqtr.ca](mailto:jessica.girard@uqtr.ca)).

### **Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat de la recherche et de la création, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

**ANNEXE F**  
**LETTRE D'ATTESTATION DE LA DIRECTION À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE**



**LETTRE D'ATTESTATION DE LA DIRECTION À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE**

Par la présente, je, \_\_\_\_\_ (nom de la directrice/de l'école), confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet de recherche intitulé : *Exploration des attitudes d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années quant à l'inclusion scolaire<sup>4</sup> des élèves présentant une déficience ou une incapacité*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon école à ce projet. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de permettre à mon école de participer ou non à cette recherche.

**J'accepte donc librement de permettre à mon école de participer à ce projet de recherche.**

Direction :	Chercheuse : Jessica Girard
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

<sup>4</sup> Idem note précédente.



**ANNEXE G**  
**LETTRE DE PRÉSENTATION AU(X) PARENT(S)**



**LETTRE DE PRÉSENTATION AU(X) PARENT(S)**

---

Bonjour à vous,

Je m'appelle Jessica Girard et je suis étudiante à la maîtrise en ergothérapie, à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je m'intéresse actuellement à l'inclusion scolaire<sup>5</sup> des enfants présentant une déficience ou une incapacité dans des classes régulières du primaire. Dans le cadre de mon essai critique de maîtrise, mon projet d'étude porte sur les attitudes des enfants relativement à l'inclusion scolaire de tels élèves.

Dans le but de mener à bien mes recherches, un projet de collaboration est actuellement en cours avec l'école de votre enfant. La direction de l'école et l'enseignant de votre enfant ont accepté de collaborer au projet, qui consiste à me rendre dans la classe de votre enfant pour animer un groupe de discussion sur l'inclusion scolaire. Cependant, pour réaliser mon étude, je dois obtenir votre consentement ainsi que l'accord de votre enfant, c'est pourquoi une lettre d'information et un formulaire de consentement sont joints à cette lettre.

Il vous est demandé de lire attentivement la lettre d'information ci-jointe et de signer le formulaire de consentement, si vous acceptez que votre enfant participe au groupe de discussion. Il serait apprécié que les documents soient retournés à l'enseignant dans un délai d'une semaine.

Merci de votre collaboration!

Jessica Girard,  
Étudiante à la maîtrise en ergothérapie

---

<sup>5</sup> Idem note précédente.

**ANNEXE H**  
**LETTRE D'INFORMATION AU(X) PARENT(S)**



**LETTRE D'INFORMATION AU(X) PARENT(S)**

---

*Invitation à participer au projet de recherche qui s'intitule*

*Exploration des attitudes d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années quant à l'inclusion scolaire<sup>6</sup> des élèves présentant une déficience ou une incapacité*

**Jessica Girard, étudiante à la maîtrise en ergothérapie**  
**Marie-Josée Drolet, professeure et directrice de recherche**  
**Département d'ergothérapie**

La participation de votre enfant à cette recherche, qui vise à explorer les attitudes d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire quant à l'inclusion scolaire des élèves ayant une déficience ou une incapacité, serait grandement appréciée.

**Objectifs**

Objectif principal : Explorer les attitudes d'élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années de classes régulières du primaire quant à l'inclusion scolaire d'enfants ayant une déficience ou une incapacité.

Objectifs spécifiques :

- 1) Volet cognitif des attitudes : Explorer la conceptualisation de la déficience, de l'incapacité et du handicap chez des élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années de classes régulières du primaire;
- 2) Volet affectif des attitudes : Explorer les sentiments de ces élèves quant à l'inclusion des enfants ayant une déficience ou une incapacité dans une classe régulière;
- 3) Volet comportemental des attitudes : Explorer les prédispositions à agir de ces élèves quant à l'inclusion des enfants ayant une déficience ou une incapacité dans une classe régulière.

Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique l'éventuelle participation de votre enfant à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire cette lettre d'information attentivement et de poser toutes les questions que vous avez au sujet du projet. Vous pouvez

---

<sup>6</sup> Idem note précédente.

prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision et de signer, le cas échéant, le formulaire de consentement.

### **Tâche**

La participation de votre enfant à ce projet de recherche consiste à prendre part à un groupe de discussion, en classe, à l'école qu'il fréquente. Le groupe de discussion, constitué d'élèves faisant partie de la classe de votre enfant, sera d'une durée approximative de 60 minutes et permettra de recueillir des informations relatives au sujet d'étude, soit les attitudes des élèves quant à l'inclusion scolaire des élèves présentant une déficience ou une incapacité dans une classe régulière du primaire. Pour permettre une meilleure analyse des données recueillies, un enregistrement visuel et un enregistrement audio de la discussion de groupe seront effectués. Le projet, en collaboration avec la direction de l'école et l'enseignant(e) de votre enfant, se tiendra pendant une séance du cours Éthique et culture religieuse, ou à tout autre moment jugé opportun par l'enseignant.

### **Risques, inconvénients, inconforts**

Aucun risque n'est associé à la participation de votre enfant à ce projet. La thématique abordée pouvant être différente de celle prévue au cours Éthique et culture religieuse, ainsi que le temps consacré au projet, soit environ 60 minutes pour le groupe de discussion, demeurent les seuls inconvénients.

### **Bénéfices**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'inclusion scolaire des élèves présentant une déficience ou une incapacité est le seul bénéfice indirect prévu à la participation de votre enfant à ce groupe de discussion. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée si vous acceptez la participation de votre enfant à ce projet. Aussi, si vous le souhaitez les résultats de l'étude pourraient vous être communiqués à la fin de la recherche.

### **Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification ou à celle de votre enfant. La confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif pour votre enfant. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous la forme d'un essai critique, d'un article scientifique, d'une conférence ou d'une affiche scientifique, ne permettront pas d'identifier les participants à cette étude, de même que l'école de votre enfant.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur, à l'intérieur d'un local barré situé à l'Université du Québec à Trois-Rivières, et les seules personnes qui y auront accès seront Jessica Girard, chercheuse, et Marie-Josée Drolet, directrice d'essai. Elles seront détruites suite à l'étude et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Participation volontaire**

Votre participation et celle de votre enfant à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous et votre enfant êtes entièrement libres de participer ou non et de vous retirer en tout temps, et ce, sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Aussi, votre enfant est entièrement libre de répondre ou non aux questions qui lui seront posées lors du groupe de discussions qui se tiendra

durant les heures régulières de classe. Enfin, le refus de participation n'aura aucun impact sur les services offerts par l'école à votre enfant ou sur ses résultats scolaires.

**Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Jessica Girard ([jessica.girard@uqtr.ca](mailto:jessica.girard@uqtr.ca)).

**Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [no de certificat] a été émis le [date d'émission].

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat de la recherche et de la création, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

**ANNEXE I**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - PARENT/ENFANT**



**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PARENT/ENFANT**

---

**Engagement de la chercheuse**

Moi, Jessica Girard, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

**Consentement du participant**

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet de recherche intitulé : *Exploration des attitudes d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années quant à l'inclusion scolaire des élèves présentant une déficience ou une incapacité*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant à ce projet. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de permettre à mon enfant de participer ou non à cette recherche. Je comprends que sa participation est entièrement volontaire et que je peux décider de le retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

**J'accepte donc librement de permettre à mon enfant de participer à ce projet de recherche.**

Parent de l'enfant :	Chercheuse : Jessica Girard
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Assentiment de l'enfant :

Enfant :

Signature :

Nom :

Date :

ANNEXE J  
CANEVAS DES GROUPES DE DISCUSSION



Université du Québec à Trois-Rivières

**GROUPE DE DISCUSSION**

*Exploration des attitudes d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années quant à l'inclusion scolaire<sup>7</sup> des élèves présentant une déficience ou une incapacité.*

École # \_\_\_\_\_

Niveau de la classe : \_\_\_\_\_

*Bonjour les enfants, merci beaucoup d'avoir accepté de participer à mon projet. Aujourd'hui, nous allons discuter en groupe de l'inclusion scolaire. Pour qu'on puisse faire ce projet, je vais avoir besoin de votre collaboration tout au long de l'activité. J'ai avec moi une enregistreuse qui va enregistrer nos discussions et une caméra vidéo qui va vous filmer. Cette enregistreuse et cette caméra vont m'aider à me souvenir de tout ce dont on s'est parlé aujourd'hui. Est-ce que cela vous va d'être enregistré? Je vous demande d'être respectueux pendant les discussions et de laisser la chance à tout le monde de parler. Les discussions qui seront faites dans la classe doivent rester dans la classe, ce qui veut dire que je vous demande de ne pas raconter à l'extérieur ce qu'une personne ou une autre a dit ici. Est-ce qu'on s'entend là-dessus? Les consignes que je vous demande sont importantes pour mon projet, vous comprenez?*

*Je veux aussi vous dire qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Ce qui est important pour moi, c'est de connaître vos points de vue. On demande rarement aux jeunes de s'exprimer sur cette question. Or, votre perception est cruciale. Merci de m'aider à bien rendre compte de vos opinions.*

*Êtes-vous prêts à participer? Commençons par une activité brise-glace (une feuille sera remise à chaque participant. Cette feuille présente 5 nuages.)*

---

<sup>7</sup> Idem note précédente.

1) *Premièrement je vais vous demander d'inscrire dans chaque nuage un mot qui décrit selon vous une personne présentant un handicap.*

2) *Qu'est-ce que ça veut dire avoir un handicap pour vous?*

→ *Après qu'ils se soient exprimés, explications de la notion de handicap en donnant des exemples variés. Est-ce ces définitions vous semblent adéquates?*

*Ces personnes sont-elles comme vous ou différentes?*

3) *Qu'est-ce que ça veut dire avoir une déficience pour vous?*

→ *Après qu'ils se soient exprimés, explications de la notion de déficience en donnant des exemples variés. Est-ce ces définitions vous semblent adéquates?*

*Ces personnes sont-elles comme vous ou différentes?*

4) *Qu'est-ce que ça veut dire avoir une incapacité pour vous?*

→ *Après qu'ils se soient exprimés, explications de la notion d'incapacité en donnant des exemples variés. Est-ce ces définitions vous semblent adéquates?*

*Ces personnes sont-elles comme vous ou différentes?*

5) *Quelle est la différence entre ces trois termes : handicap, déficience et incapacité?*

6) *Sans me les nommer, connaissez-vous des personnes qui ont une déficience, une incapacité ou un handicap dans votre entourage, dans votre école, parmi vos amis? Il est important de ne pas me dire le nom de ces personnes ou de pointer qui que ce soit.*

7) *Comment vous sentez-vous quand vous voyez ou côtoyer ces personnes?*

8) *Quelles sont vos réactions ou comportements quand vous voyez ou côtoyer ces personnes?*

9) *Comment pensez-vous que l'on devrait agir avec ces personnes?*

10) *Pour vous, qu'est-ce que l'inclusion scolaire<sup>8</sup>?*

---

<sup>8</sup> Idem note précédente.

*11) Explications par la suite de ce qu'est l'inclusion scolaire : inclusion des enfants ayant une déficience ou une incapacité dans les classes régulières, à l'école. Est-ce que cette définition vous semble adéquate?*

*12) Avez-vous d'autres commentaires pertinents à partager au sujet de l'inclusion scolaire et des pratiques inclusives de la classe ou de l'école?*

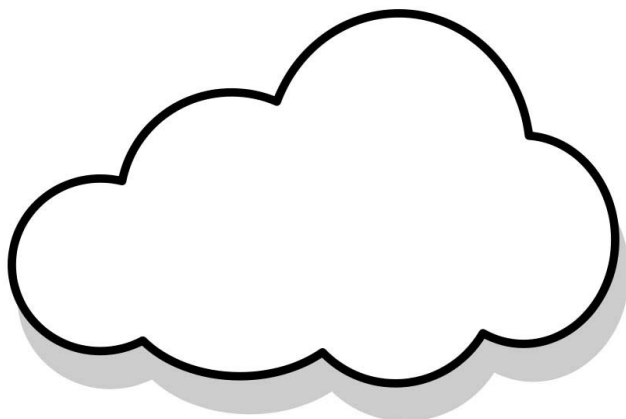
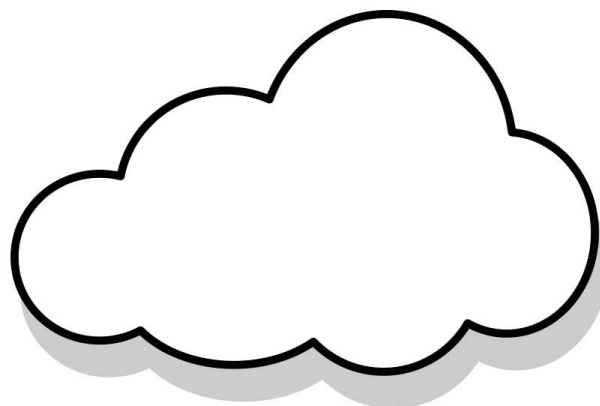
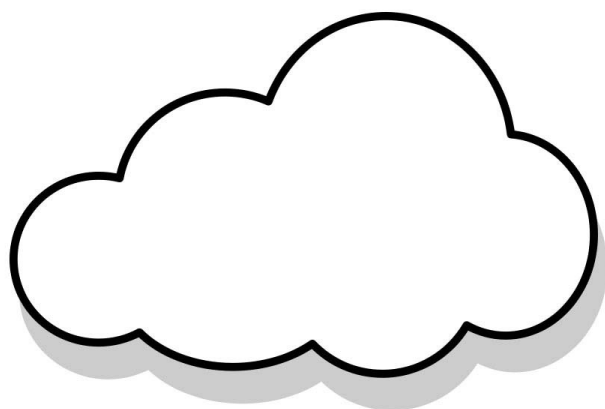
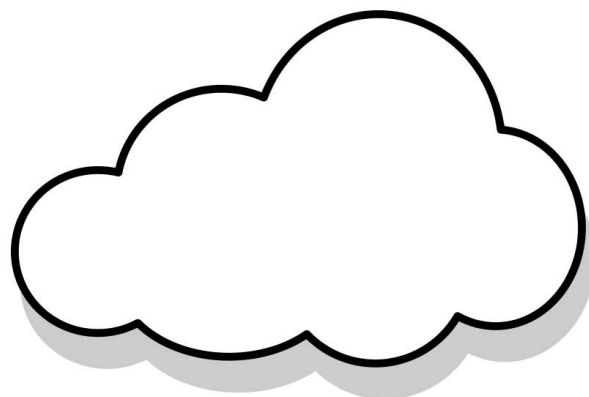
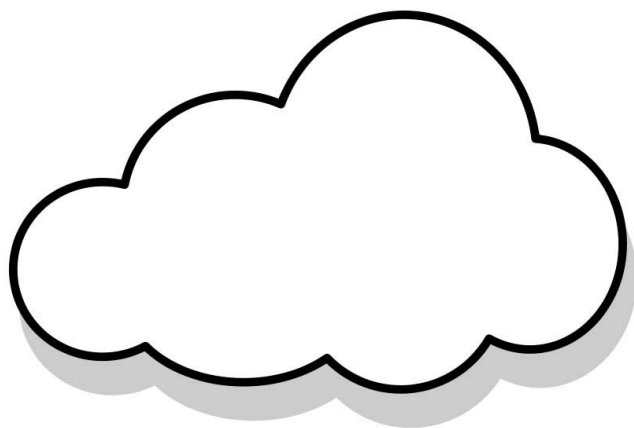
*Merci beaucoup de m'avoir partagé vos idées.*

**Jessica Girard,**  
**Étudiante à la maîtrise en ergothérapie**



**ANNEXE K****ACTIVITÉ BRISE-GLACE**

Écrivez 5 mots qui décrivent, selon vous, une personne ayant un handicap.



**ANNEXE L**

**LISTE EXHAUSTIVE DES ÉLÉMENTS RECUEILLIS PAR L'ACTIVITÉ BRISE-GLACE**

**Tableau 4**  
*Liste exhaustive des éléments recueillis par l'activité brise-glace*

Chaise roulante	Quelqu'un qui a eu une maladie	Béquille
Paralysé	Il/elle a plus de difficulté	A plus de la misère
Différent	Triste	Plate
Dure	Avoir des problèmes mentaux	Être en chaise roulante ou avec un ou des jambe(s) artificielle(s)
Avoir de problèmes d'écoute et de langage	Avoir des problèmes d'agressivité	Fait pitié et je trouve ça triste qui ne peuvent pas faire comme nous
Ils ne peuvent pas faire comme nous	Il y a différents handicapés comme problèmes de cerveau, etc.	Difficulté à s'intégrer
Une personne qui a un trouble	Une personne qui a de la misère	Quelqu'un qui a une maladie
quelqu'un qui a une chaise roulante	Difficulté d'apprentissage	
Différence	Problème de santé	Une personne née avec un handicap
Blessé	Déficiences intellectuelle	Avec un problème
Gentil	Heureux	Souriant
Affectueux	Difficile	Mignon
Souriant	Affectueux	Gentille
Malade	Aveugle	Sourd
Déformé	Maladie	Différence
Triste	Pas comme nous	Effort persévérant
Malade	Difficulté	Différent
Triste	Gentil	Gentil
Différence	Souriant	Quadriplégique
Malchanceux	Gentil	Accueillant
Différent	Triste	Malchanceux
Malheureux	Gentil	Souriant
Triste de les voir	Bonheur	Exploite
Attention	Souriant	Problème du cerveau à la naissance
Partie du corps malformée	Accident	Maladie
Je trouve qu'ils sont soit affectueux ou agressifs, mais ce n'est pas un cas désespéré	Ils ont des problèmes (mentaux, physiques) mais cela ne nous empêche pas de les aimer	Ils ont un retard à l'école (exemple : en 2 <sup>e</sup> année nous avions les additions, mais pas eux)
Malchanceux	Déficiences intellectuelle	Maladie
Difficulté	Différent	Maladie
Malformation	Difficulté	Différent
Déformé	Paralysé	Déformé
Difficulté	Maladie	Différent
Différente	Attention	Aveugle
Maladie	Amputée	Casque
Prothèse	Cerveau	Différence
Persévérance	Amputée	Différente
Jambe	Cerveau	Prothèse
Doigt	Jambe	Tête

Différente	Amputée	Moins bonne conscience
Différent	Physique différent	Cerveau différent
Unique	Chaise roulante	Différent(e)
Fauteuil roulant	Problème de parole	Problème de marche
Casque anti-choc	Problème de santé	Différence